

**ESTUDIO SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y  
LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y LAS CAUSAS EN  
UN CONTEXTO DE AULA**

*Relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y las  
conductas disruptivas y sus causas de los alumnos de 3º  
Educación Primaria*

**Máster Universitario de Psicopedagogía**

**Trabajo Final de Máster**

Ámbito de mejora de la práctica educativa formal

**Autoría:** Fermín Pastor Vidal

**DFT:** Lluís Solà Descamps

**Curso:** 2019-2020

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. MARCO NORMATIVO.....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	16
4.1. Criterios de búsqueda.....	16
4.1.1. Criterios.....	17
4.1.2. Palabras clave.....	18
4.1.3. Fuentes documentales.....	19
4.2. Concepto de Inteligencia. Evolución y Definición.....	23
4.3. Concepto de Emoción.....	27
4.3.1. Funciones de las emociones.....	29
4.3.2. Clasificación de emoción.....	29
4.4. Inteligencia Emocional.....	32
4.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional.....	34
4.5. Estudios sobre Inteligencia Emocional.....	35
4.6. Educación Emocional. Necesidad e importancia.....	38
4.6.1. Educación Emocional y la escuela.....	40
4.7. Las conductas disruptivas en el marco de la convivencia escolar.....	41
4.8. Relación marco teórico y objetivos de investigación.....	42
4.9. Aportación a la sociedad y a la ética profesional.....	43
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	45
5.1. Contexto.....	45
5.2. Objetivos de investigación.....	47
5.3. Hipótesis.....	48
6. MARCO METODOLÓGICO.....	49
6.1. Enfoque metodológico.....	51
6.2. Muestra y participantes.....	54
6.2.1. Contexto de la investigación.....	57
6.3. Estrategia recogida de información.....	62
6.3.1. Instrumentos de recogida de datos.....	63
6.4. Planificación del trabajo de campo.....	69
6.4.1. Procedimiento de recogida de datos.....	70

6.4.2. Tratamiento de los datos. ....	71
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN. ....	73
7.1. Resultados fase cuantitativa. ....	73
7.1.1. Estadísticos descriptivos en relación al primero Objetivo General y Objetivos Específicos. ....	74
7.1.2. Análisis Inferencial. ....	84
7.2. Resultados fase cualitativa. ....	88
7.2.1. Estadísticos descriptivos frecuenciales en relación al segundo Objetivo General y Objetivos Específicos. ....	88
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. ....	96
8.1. Conclusiones de la investigación. ....	96
8.1.1. Conclusiones que hacen referencia a los objetivos de investigación. ....	96
8.1.2. Conclusiones que hacen referencia a las hipótesis. ....	103
8.1.3. Conclusiones que hacen referencia a las preguntas de investigación. ....	106
8.1.4. Conclusiones que hacen referencia al marco teórico. ....	108
8.2. Limitaciones de la investigación, sugerencias y propuestas de mejora. ....	110
8.3. Prospectiva de la investigación. ....	112
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....	114
ANEXOS .....	120
Anexo I. ....	121

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Relación normativa con objetivos de investigación</i> .....	14
Tabla 2. <i>Artículos que evalúan la inteligencia emocional teniendo en cuenta los criterios de autor, año, tipo de estudio y muestra, origen e instrumento de evaluación.</i> .....	19
Tabla 3. <i>Artículos sobre los constructos de Inteligencia, Emoción, Inteligencia Emocional y Educación Emocional.</i> .....	22
Tabla 4. <i>Concepto de Inteligencia.</i> .....	26
Tabla 5. <i>Tipos de emoción (Bisquerra, 2000)</i> .....	30
Tabla 6. <i>Clasificación emociones (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001).</i> .....	31

Tabla 7. <i>Estructura jerárquica de la emociones (Fischer, Shaver y Carnochan, 1990).</i> .....	31
Tabla 8. <i>Relación constructos del marco teórico con los objetivos de la investigación.</i> .....	42
Tabla 9. <i>Cronograma de la investigación.</i> .....	50
Tabla 10. <i>Descriptivo de la muestra</i> .....	55
Tabla 11. <i>Relación objetivos generales y específicos con las variables de estudio en los cuestionarios.</i> .....	67
Tabla 12. <i>Planificación temporal del trabajo de campo.</i> .....	69
Tabla 13. <i>Consistencia interna de TEIQue-CSF-VP</i> .....	74
Tabla 14. <i>Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos ...</i>	75
Tabla 15. <i>Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos según el género de la muestra</i> .....	76
Tabla 16. <i>Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos según el grupo-clase</i> .....	77
Tabla 17. <i>Conflictividad de la muestra</i> .....	78
Tabla 18. <i>Estadístico descriptivo del número de conflictos en relación al sexo y al grupo-clase</i> .....	79
Tabla 19. <i>Estadísticos descriptivos frecuenciales del número de conflictos</i> .....	81
Tabla 20. <i>Estadístico descriptivo del sexo de los Alumnos Con Conflictos</i> .....	82
Tabla 21. <i>Estadístico descriptivo del sexo de los Alumnos Sin Conflictos</i> .....	82
Tabla 22. <i>Estadístico descriptivo del grupo-clase de los Alumnos Con Conflictos y Sin Conflictos</i> .....	83
Tabla 23. <i>Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según el sexo</i>	87
Tabla 24. <i>Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según el grupo-clase</i> .....	87
Tabla 25. <i>Correlaciones Inteligencia Emocional y Conflictos (N=50)</i> .....	88
Tabla 26. <i>Estadísticos descriptivos frecuenciales de los tipos de conflictos más frecuentes</i> .....	89

Tabla 27. Estadísticos descriptivos frecuenciales de los tipos de conflictos más frecuentes según el sexo .....	90
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de los tipos de conflictos más frecuentes según el grupo-clase.....	91
Tabla 29. Estadísticos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes....	92
Tabla 30. Estadísticos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes en relación al sexo .....	93
Tabla 31. Estadísticos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes en relación al grupo-clase .....	94

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.	Criterios de búsqueda.....	17
Figura II.	Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983).....	25
Figura III.	Concepto de emoción (Bisquerra, 2000).....	28
Figura IV.	Modelo de Plutchik (2001).....	32
Figura V.	Muestra por curso y género.....	55
Figura VI.	Muestra por género.....	56
Figura VII.	Procedimiento secuencial análisis de resultados de investigación.....	73
Figura VIII.	Gráfico Inteligencia Emocional y nº de Conflictos.....	75
Figura IX.	Gráfico de Inteligencia Emocional y nº de Conflictos según el género de la muestra.....	76
Figura X.	Gráfico de Inteligencia Emocional y nº de Conflictos según grupo clase.....	78
Figura XI.	Gráfico Conflictividad de la muestra.....	79
Figura XII.	Gráfico del número de conflictos en relación al sexo.....	80
Figura XIII.	Gráfico del número de conflictos en relación al grupo-clase.....	80
Figura XIV.	Gráficos frecuencia media de los conflictos.....	81
Figura XV.	Gráfico sexo de los alumnos con conflictos.....	82

Figura XVI.	Gráfico sexo de los alumnos sin conflictos.....	83
Figura XVII.	Gráfico grupo-clase Alumnos Con Conflictos y Sin Conflictos...	84
Figura XVIII.	Gráfico Curva de Parametricidad de la Inteligencia Emocional..	85
Figura XIX.	Gráfico Curva de Parametricidad del N° de Conflictos.....	86
Figura XX.	Gráfico de los tipos de conflictos más frecuentes.....	89
Figura XXI.	Gráfico de los tipos de conflictos más frecuentes según el sexo	90
Figura XXII.	Gráfico de los tipos de conflictos más frecuentes según el grupo-clase.....	91
Figura XXIII.	Gráfico de las causas más frecuentes.....	92
Figura XXIV.	Gráfico de las causas más frecuentes en relación al sexo.....	93
Figura XXV.	Gráfico de las causas más frecuentes en relación al grupo-clase.....	95

## Resumen

La inteligencia emocional resume las capacidades para interactuar con habilidad a través de las emociones y sentimientos, permitiendo desarrollar autoconocimiento, motivación y control de impulsos, entre otros procesos. Las conductas disruptivas son expresiones que generan interrupción en el desarrollo educativo.

El presente estudio versa sobre la inteligencia emocional (en adelante, IE) y su relación con las conductas disruptivas y/o conflictos y sus causas en un contexto de aula. Se ha utilizado un muestreo probabilístico de tipo causal o intencional de 50 alumnos de 3º de Educación Primaria (27 niños y 23 niñas).

La investigación se ha realizado a través de una metodología mixta de tipo explicativo secuencial apoyada por la técnica de encuesta aplicando el cuestionario TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) versión para profesores o Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo y, un cuestionario *ad hoc* sobre las conductas disruptivas/conflictos y las causas que originan los mismos.

Los resultados obtenidos indican que sí existe una relación lineal significativa entre la inteligencia emocional y el número de conductas disruptivas/conflictos. Además, los datos evidencian que también existe una relación entre los tipos de conductas disruptivas/conflictos y sus causas.

Se concluye que a mayor grado de Inteligencia Emocional menor número de conductas disruptivas/conflictos y a menor número de conductas disruptivas/conflictos mayor nivel de inteligencia emocional. Por tanto, todo esto se traduce que a mayor nivel de IE y menos o prácticamente nada de conflictos mejores relaciones interpersonales, mayor actitud prosocial, mayor autorregulación emocional y mayores habilidades sociales.

**Palabras claves:** inteligencia emocional, conductas disruptivas, conflictos, causas, educación primaria, alumnos.

## **Abstract**

Emotional intelligence summarizes the abilities to interact skilfully through emotions and feelings, allowing the development of self-knowledge, motivation and impulse control, among other processes. Disruptive behaviours are expressions that generate interruption in the educational development.

The present study deals with emotional intelligence (hereinafter, EI) and its relationship with disruptive behaviours and / or conflicts and their causes in a classroom context. A causal or intentional probabilistic sampling of 50 3rd grade Primary Education students (27 boys and 23 girls) has been used.

The research has been conducted through a mixed methodology of sequential explanatory type supported by the survey technique applying the TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) version for teachers and an ad hoc questionnaire on disruptive behaviours / conflicts and their causes.

The results obtained indicate that there is a significant linear relationship between emotional intelligence and the number of disruptive behaviours / conflicts. Furthermore, the data shows that there is also a relationship between the types of disruptive behaviours / conflicts and their causes.

It is concluded that the higher the degree of emotional intelligence, the lower the number of disruptive behaviours / conflicts and the lower the number of disruptive behaviours / conflicts, the higher the level of emotional intelligence. Therefore, all this suggests that at a higher level of EI and less or practically no conflicts fosters better interpersonal relationships, greater prosocial attitude, greater emotional self-regulation, and greater social skills.

**Key words:** emotional intelligence, disruptive behaviours, conflicts, reasons, primary education, students.



## 1. INTRODUCCIÓN.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad [...] y promoverá el desarrollo para el mantenimiento de la paz (DUDH, 1948, 26.2).

En la misma línea, la Constitución Española, en su artículo 27.2, mantiene que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

A partir de estos valores promulgados por la Organización de las Naciones Unidas y de los principios de nuestra Constitución, que para Salinas (2002) son universales, inalienables e indivisibles, es de donde se ha de crear una organización social, cultural y, sobretudo, educativa que permita y reconozca que los seres humanos, independientemente de su condición, precisan de las relaciones interpersonales para la supervivencia social contemplando diferentes trayectorias puesto que estas (las relaciones) son la clave de este proceso de transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen siempre desde unas pautas y patrones de comportamiento social que genere interacciones significativas y de calidad.

Estas relaciones interpersonales, comúnmente conocidas como el hecho social de vivir junto a otros es lo que llamamos convivencia. Y, esta situación, no está ajena al contexto educativo ya que, la escuela se legitima como un escenario de formación, no solo en conocimientos, sino en actitudes y valores para promover una convivencia pacífica entre los seres humanos (Díaz y Sime, 2016) y, por eso, la convivencia escolar forma parte del proceso educativo, pues, representa la vida compartida de la escuela.

En este sentido, Fierro (2011) destaca que la convivencia da cuenta sobre la cualidad de las interacciones, que se expresa a través de un clima adecuado para crecer y aprender, desde una dimensión inclusiva, democrática y pacífica (UNESCO, 2008) siendo una responsabilidad de todos (nadie está exento) el hecho de promover el aprendizaje en convivencia escolar con el fin de crear un ambiente y una interrelación positiva entre los miembros de la comunidad educativa.

También, se ha de tener en cuenta que la convivencia ha de basarse en tres pilares esenciales especialmente: el respeto más absoluto entre las personas, la tolerancia y la solidaridad. Por todo ello, la acción de convivir en la escuela adquiere un aspecto primordial a tratar para que todo el proceso educativo se desarrolle con absoluta normalidad y armonía y logre alcanzar el éxito esperado.

No obstante, no es tan sencillo convivir. Más bien, todo lo contrario, ya que hay que poner en práctica a la vez el hecho de ser tolerante con los distintos caracteres de cada individuo, respetarlos y demostrar la empatía y solidaridad con los demás.

Teniendo en cuenta esta última consideración, la dificultad de la convivencia entre las personas, complementándose con esta sociedad líquida (Bauman, 2007) que sufre cambios constantemente a nivel socio-cultural y más con la incorporación a nuestras vidas de las tecnologías de la comunicación y la información, el hecho de coexistir en un espacio y tiempo determinado está llevando a generar comportamientos disruptivos (y el contexto educativo no está exento de ello) que está provocando situaciones de problemas de convivencia en el que se suceden interacciones violentas en las conductas de los alumnos (Defensor del Pueblo, 2000).

Por eso, partiendo de esta problemática existente en un ambiente escolar, es necesario que toda la comunidad educativa, a saber, alumnado, docentes y unidad familiar, adopte actitudes positivas estableciendo un tiempo y un plan para enseñar métodos y/o estrategias para que, de forma significativa se aprenda a convivir, interiorizar hábitos pacíficos y dialogantes, prevenir y resolver conflictos a través del diálogo y el acuerdo. Todo ello con el fin de gestionar las acciones que lleven al logro de los objetivos y las metas propuestas entorno a la convivencia escolar.

Y, es que, como señalan Blanco (2005) y Cohen (2006) y Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009), la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase.

Asimismo,

considerar la convivencia, orientada a la solución de conflictos, es importante en la medida que permite ver en la educación un espacio para la formación de seres humanos autónomos, con capacidad de reflexionar sobre sí mismos y sus actuaciones, trascendiendo lo curricular y partiendo del reconocimiento de la diferencia, es decir, haciendo de la escuela algo más que un currículo estandarizado limitado a la enseñanza de las ciencias. (Montaño, 2014)

En este marco, cobra especial importancia la educación de la inteligencia emocional, con vistas al desarrollo de unas competencias emocionales que nos permitan entender las propias emociones y las de los demás, para así construir una sociedad cada vez más sana, emocionalmente hablando, y nos ayude a comportarnos éticamente en la resolución de los problemas diarios de la vida.

Además, se extiende el pensamiento de que el desarrollo de educación emocional, el fomento de la inteligencia emocional, es sumamente valioso para ayudar a encarar algunos de los problemas que están presentes en nuestros centros escolares.

Pero, para llevar a cabo todo este trabajo de educación emocional en los centros educativos se necesita crear espacios emocionalmente óptimos donde se pueda fomentar una manera inteligente de sentir, gestionar las emociones y combinarlas con la dimensión cognitiva (Morales citado en Páez et al. 2015).

Por tanto, con el presente texto se quiere ofrecer la posibilidad de abordar las dificultades de convivencia, el conflicto, las conductas disruptivas en un contexto de aula y escolar, concretamente en un nivel específico de la Educación Primaria, desde otra perspectiva a la tradicional, trabajando desde la prevención y gestión pacífica a través de la educación emocional. En este caso, se ha de destacar el papel de las emociones en el comportamiento y la importancia de saber entenderlas para prevenir y/o utilizarlas en las posibles desavenencias de convivencia.

Así, conscientes de potencial importante de la educación emocional y de su posible influencia sobre la convivencia, en este estudio se tratará de dar respuesta a las preguntas siguientes: ¿Existe un vínculo o relación entre en nivel de inteligencia emocional y de las conductas disruptivas/conflictos en un contexto de aula en los niños y niñas de Educación Primaria?, ¿Las conductas disruptivas/conflictos son a consecuencia de una falta de regulación emocional y de habilidades sociales? Y, para responder a estas preguntas que guían toda la investigación se formula como hipótesis principal que la inteligencia emocional se relaciona con el comportamiento, con la gestión de las emociones, así como con las conductas disruptivas/conflictos en niñas y niños de Educación Primaria, en un contexto de aula.

Para llevar a cabo el estudio nos marcamos como objetivos generales, en primer lugar, conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conductas disruptivas/conflictos y, el segundo lugar, analizar los tipos de conductas disruptivas/conflictos y las causas que los originan. Todo ello contextualizado en un grupo de 3º de Educación Primaria.

Y, como es necesario fundamentar el propósito de estudio, se desarrolla un marco para justificar todos aquellos elementos y constructos que integran la inteligencia emocional y su puesta en práctica en el contexto educativo.

Entonces, se ha querido establecer dos apartados diferenciados en el marco teórico. En un primer apartado se conceptualiza términos como inteligencia haciendo un recorrido por su evolución a lo largo del tiempo tomando como referencia autores como Galton, Binet, Spearman, Gardner, Thurstone, Cattell, Piaget, entre otros. También, se analiza el término emoción y todo lo que envuelve a este concepto teniendo en cuenta qué funciones desarrollan las emociones y su clasificación. Para ello, se toma referencia autores como Plutchik, Mora, Reeve, entre otros.

Posteriormente, una vez entendido los dos términos, inteligencia y emoción por separado, en un segundo apartado se fusionan dando lugar a la conocida Inteligencia Emocional, puesto que es el principal núcleo de este estudio. Aquí, se expone este concepto en base a los estudios de Salovey y Mayer, los principales precursores de este constructo. Además, se profundiza

en los diferentes modelos de Inteligencia Emocional como son los de Goleman, Bisquerra y los propios Salovey y Mayer.

Para concluir este extenso apartado, entramos en el concepto de educación emocional y su importancia teniendo en cuenta los estudios realizados por Bisquerra y terminando con la importancia de incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje la educación emocional. También, se hace una breve referencia a las conductas disruptivas en la convivencia escolar.

Para dar respuesta tanto a las preguntas de estudio, como a los objetivos generales del mismo, se lleva a la práctica, a través de una metodología de investigación que pueda sostener toda la logística de campo, para, posteriormente, analizar los resultados extraídos y mostrar las principales conclusiones de la investigación. Así pues, en el marco de nuestra investigación la metodología por la que se opta es mixta de tipo explicativo secuencial siguiendo un estudio de encuesta y un estudio transversal. Además, la muestra que se utiliza es no probabilística de tipo causal-incidental, formada por 50 estudiantes con edades entre 8 y 9 años, correspondiente al nivel de 3º de Educación Primaria.

Los instrumentos que se utilizan para la obtención de datos son el cuestionario TEI-Que (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) o Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo para evaluar la inteligencia emocional y un cuestionario sobre las conductas disruptivas que aportan información sobre las variables de tipos de conflictos y las causas que las originan.

Además, cabe destacar que, el presente es contextualizado en un centro concertado situado en la provincia de Valencia. A grandes rasgos, pues más adelante ya se especificará, el centro da oferta educativa desde Educación Infantil de segundo ciclo hasta Bachiller pasando por todos los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Llegados a este punto, la finalidad del estudio es que gracias al conocimiento del nivel de inteligencia emocional y las conductas disruptivas en el aula, se conozca los tipos de conflictos y las posibles causas que los en un contexto de aula. Y, este estudio, por sus características, su prospectiva de futuro es, a través de unos datos empíricos extraídos de este, trabajar la educación emocional para que el alumnado conozca cuáles con sus sentimientos, que sepan expresar y gestionar sus emociones y que conecten con la de los demás para así crear un ambiente positivo que reduzca los índices de conflictividad y de violencia (verbal y no verbal) y con ello resolver posibles desavenencias con el fin de llevar una vida diaria de una forma más asertiva y más feliz que influirá, por tanto, en la convivencia escolar.

Partiendo de esta consideración, a pesar de las limitaciones de nuestro estudio en relación a la situación actual vivida que ha tenido que reorientar la investigación, así como limitaciones de tiempo, se puede concluir que los resultados que se han obtenido permiten dar respuesta al planteamiento de investigación, y se puede afirmar que existe un vínculo significativo y positivo entre Inteligencia Emocional y el nº de Conflictos/Conductas Disruptivas y sus

causas. Es decir, que hay hallazgos que sustentan una correlación de estas variables, pues a mayor inteligencia emocional menor índice de conflictividad y a menor grado de inteligencia emocional mayor conflictividad, y por tanto se puede señalar que la inteligencia emocional tiene poder predictivo y se relaciona sobre los conflictos. Por otro lado, también se puede extraer de los resultados que existe una diferencia significativa entre la variable sexo e inteligencia emocional, pues, los datos aportan que el sexo femenino posee mayor competencia emocional que el género masculino con lo que se traduce además con menos conflictos en la muestra de las chicas.

Asimismo, cabe decir que como futuras líneas de investigación cabría volver analizar el planteamiento de estudio después llevar a cabo un programa de intervención sobre la educación de la inteligencia emocional para comprobar si los resultados mejoran respecto al presente estudio y con ello si la convivencia y las relaciones interpersonales de la muestra han aumentado positivamente frente a estos datos obtenidos.

Para finalizar la introducción, se quiere cerrar el círculo expresado al principio donde se reconoce la principal finalidad de la educación tanto en la DUDH (1948, 26.2) como en la Constitución Española (27.2) considerando la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 29, que al niño se le ha de guiar a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; y Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Además, tal y como indica la LOMCE en su preámbulo, la educación es el motor que promueve el bienestar y el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación, pues el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio, reconociendo la diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas siendo el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.

Y, es que, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

## 2. JUSTIFICACIÓN.

Los estudios en convivencia escolar se iniciaron hace tres décadas. Los cambios sociales han aumentado la visibilidad de la violencia en la escuela, fomentando su investigación (Ortega y Mora- Merchán, 2000). Esto hace que, uno de los elementos que más preocupan a los profesionales de la educación, en el contexto escolar, sea el elevado índice de conflictos que dificultan la convivencia escolar, a saber, conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesor, absentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Tanto es así, que existen evidencias que justifican este hecho y la UNESCO (2016) en su informe llamado *Poner fin al tormento: cómo abordar el acoso escolar, desde el patio del colegio al ciberespacio* muestra datos, como, por ejemplo, que dos de cada diez alumnos sufren acoso escolar. Además, la fundación ANAR asegura que en 2015 atendió un 75% de peticiones de ayuda mayor que en el año anterior.

Por otro lado, Yoneyama y Rigby (2006) inciden que uno de los principales elementos del clima escolar es la calidad de la interacción entre compañeros. Y, este hecho, se ratifica en estudios previos, ya que, se vio que una interacción negativa entre alumnos produce conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Reinke y Herman, 2002).

Teniendo en cuenta los resultados de estas investigaciones, el propósito de este trabajo es comprobar la relación entre la educación de la inteligencia emocional y el comportamiento (entendiéndose como conductas disruptivas/conflictos, los tipos y sus causas) en un contexto de aula ya que, ante esta situación, en la actualidad, la mejora de los comportamientos se está abordando ofreciendo a los alumnos y alumnas y a los docentes recursos para hacer frente a los conflictos a partir del desarrollo de la inteligencia emocional. Y, se proponen estrategias de intervención para mejorar el clima socio-afectivo, la comunicación y la resolución de conflictos.

Estas pautas conducen hacia una la conducta prosocial mejorando con esto cambio de actitudes, siendo recomendable una intervención sobre la emoción y la metacognición (Briñol, Gandarillas, Horcajo y Becerra, 2010), lo que además consigue mejoras en el prejuicio y la discriminación (Jiménez y López-Zafra, 2011).

Avalando la necesidad de conseguir un clima adecuado de convivencia está la existencia de normativas que desde la administración se promulgan para regularla. Para ello, podemos fijarnos en el artículo 1 y 2 de la LOE, o en nuestro caso, centrándonos en la Comunidad Valenciana se encuentra el Decreto 39/2008, de 4 de abril sobre la convivencia en los centros docentes, o bien la Orden 62/2014, de 28 de julio que incorpora además protocolos frente a situaciones de violencia escolar.

Es por ello, que la dimensión educativa es trascendental para conseguir climas de convivencia positivos y podríamos decir que se trata de una dimensión transversal, ya que tiene impacto directamente con el bienestar

social y por ese motivo el caso que se presenta pretende sensibilizar y concienciar a la sociedad y concretamente a la comunidad educativa que es necesario promover el desarrollo de competencias emocionales y sociales en beneficio de la orientación personal de niñas y niños.

A causa de la preocupación que se está viviendo en el centro educativo, concretamente, en niños y niñas de un nivel específico de la Educación Primaria, pues existen datos relevantes sobre el alarmante crecimiento de incidencias suscitados por alumnos con conductas disruptivas, se ve la necesidad de analizar qué está sucediendo y porqué, de conocer el nivel de inteligencia emocional y poder, en un futuro, intervenir desde una perspectiva emocional.

Este, principalmente ha sido uno de los motivos y las bases a partir de las cuales urge trabajar en la búsqueda de respuestas a las posibles situaciones de dificultad de convivencia dentro del ámbito de la educación e incluso fuera de él. Y, por eso, ha sido una de las motivaciones que han conducido a elegir el tema para el presente Trabajo Final de Máster.

Además, otra de las motivaciones personales que han conducido a plantearme este tipo de estudio y su temática, es porque, bajo mi experiencia profesional como docente, cada vez más observo una carencia de valores humanos en los alumnos. Este hecho, bajo la perspectiva personal, se considera a que es debido a que se vive en una sociedad cambiante, de querer todo al instante, lo que produce desequilibrio mental a la hora de afrontar cualquier tipo de problema tanto a nivel personal como social. También, nos encontramos en una sociedad individualista, que solo mira por el bien propio lo que causa carencia afectiva tales como la empatía, el respeto, la tolerancia, ...

Además, toda esta ausencia de valores también viene desde el ámbito familiar. Es una sociedad muy expuesta tanto al interior como al exterior y si desde la unidad familiar no se trabaja encontramos alumnos que repiten los modelos de conductas de los referentes más cercanos.

Por eso, se considera necesario, por parte de la institución educativa, rescatar esa educación socio-afectiva-emocional que tiempos anteriores se marcaban desde el núcleo familiar y trasladarla al contexto escolar, trabajarla para que después tanto la unidad familiar como la sociedad en general puedan recibir ese feed-back puesto que la sociedad es un fiel reflejo de lo que ocurre en las escuelas y viceversa y nos encontramos en una rueda que nunca deja de girar para conseguir el bien común. Una sociedad unida, capaz de afrontar el mundo complejo en el que se vive respetando las libertades y derechos fundamentales

Por último, el cariz que ha tomado la convivencia escolar en nuestra sociedad actual como se ha señalado anteriormente y que se trata de un tema que preocupa mucho a los educadores y, especialmente, a los Equipos Directivos, ha hecho que se expusiera un tema sobre educación emocional para fomentar la convivencia positiva en el contexto de aula porque lograr un buen clima escolar ayuda a prevenir cualquier conflicto antes de que aparezca

y facilita un buen desarrollo del aprendizaje integral de todos y cada uno de los alumnos.



### 3. MARCO NORMATIVO.

La finalidad que pretende el presente Trabajo Fin de Máster, como se indica en la introducción es sensibilizar, a través de evidencias empíricas, a la comunidad educativa, que la educación de la inteligencia emocional es un indicador clave para la prevención y la resolución asertiva de conflictos y así conseguir climas positivos y en consecuencia, mejorar la convivencia. Y, como señala Filella (2014) desde un proceso de regulación emocional es posible y se tiene la capacidad de mejorar la convivencia, puesto que los centros educativos son escenarios de vida en los que se articula el bienestar de las personas (Bisquerra, 2005; Hué, 2008).

Dentro de este espacio en el que se engloba la educación emocional y la convivencia, es momento de centrarse en cómo las prácticas relacionadas con el tema en cuestión están fundamentadas desde una concepción legal en base al marco normativo que sustenta el sistema educativo en nuestro país.

Por tanto, en las siguientes líneas se quiere profundizar y reflexionar sobre cómo se refleja la convivencia en el marco normativo español y sobre cómo se contempla la aparición y el grado de acercamiento de la normativa vigente hacia el paradigma de la educación emocional.

Para ello, a partir de las actuales leyes en materia educativa, como son la Ley Orgánica de Educación de 2006 (en adelante, LOE) y tras su modificación parcial por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (en adelante, LOMCE), se quiere revisar como se atiende la convivencia y la educación emocional a nivel estatal, en relación a la gestión de conflictos y, además, qué presencia tiene estos dos aspectos en el Currículo de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana y documentos pedagógicos que consideran el desarrollo de las emociones para perseguir un clima escolar adecuado para la práctica educativa en este territorio (tabla 1).

Cuando se trata de describir el impacto que tiene la educación de la inteligencia emocional y su trascendencia en la convivencia, no significa que el currículo académico centre todo su contenido en una sola materia. Sino que se trata de un elemento que siempre ha ido implícito en el currículo oculto dentro de la enseñanza. Es un contenido transversal que implica a todas las materias curriculares, que ha tomado fuerza en los últimos tiempos y que tiene un valor muy fuerte para la regulación y la consecución de una convivencia positiva en el terreno escolar.

Así pues, teniendo presentes estos referentes legales es momento de relacionarlos con el tema que vehicula el texto en cuestión y analizar de qué manera se hace referencia explícita o implícitamente al tema de estudio.

Es importante saber que nuestro sistema educativo promulga como principios la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, entre otros. Y, con la finalidad de hacer efectivo estos principios, se ha ido desarrollando diferentes normas legislativas que establecen y desarrollan un marco para ofrecer y desarrollar una

educación de calidad para todo el alumnado con independencia de sus condiciones personales y sociales que contempla de manera transversal la educación de la inteligencia emocional.

En este sentido y complementando lo anterior, ambas leyes desde su Preámbulo ya hacen referencia al desarrollo emocional como un contenido transversal, destacando que “la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (LOE, 2006) y, además, “que es necesario adquirir desde edades tempranas habilidades transversales traducido en actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio (LOMCE, 2013). Todo ello para que se alcance el máximo desarrollo posible de todas las capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que se necesita recibir una educación de calidad adaptada a las necesidades.

Se puede comprobar, pues, que ambas leyes dan importancia a la dimensión afectiva y/o emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ambas indican la trascendencia de desarrollar la personalidad y las capacidades del alumno, es decir, competencias transversales en valores sociales y cívicos. Además, ambas leyes, desde su Preámbulo (LOE, 2006, pág. 10; LOMCE, 2013, pág. 5) se preocupan por la convivencia proponiendo un ejercicio de tolerancia para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, con el objetivo de lograr una cohesión social que se puede conseguir gracias al trabajo de las habilidades y competencias emocionales.

Por eso mismo, la educación emocional tiene unas aplicaciones educativas innegables ya que pone énfasis en la interacción entre la persona y el ambiente, y por tanto da una gran importancia al aprendizaje y al desarrollo integral del alumno en todas sus dimensiones personales, culturales, sociales y académicas para lograr un ejercicio de coexistencia positivo.

Para corroborar lo dicho hasta aquí, se quiere profundizar más en ambas leyes tratando de analizar de qué manera la normativa hace referencia a estos elementos desde aquellos principios, fines, objetivos, competencias, disposiciones, entre otros.

Desde los principios y fines, el sistema educativo de nuestro país, se orienta para la formación para la paz, promoviendo el respeto, la cooperación, la solidaridad desde un ejercicio de tolerancia y libertad, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos fomentando la convivencia democrática con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. También, la normativa apuesta por el aprendizaje para toda la vida destacando el artículo 5.1. (LOE, 2006, pág. 17) la posibilidad de formarse a lo largo de la vida con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar las capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal, entendiéndose desde la dimensión emocional.

Partiendo de esa base, ya desde la Educación Infantil, como bien se indica en sus objetivos (artículo 13) hace referencia al trabajo de las capacidades afectivas como una forma de desarrollar la concepción emocional con las que se pueden adquirir pautas de convivencia y relación social.

Por su parte, entrando en la etapa obligatoria, en Educación Primaria se contempla como finalidad (artículo 16, LOMCE, 2013, pág. 14) entre otros muchos aspectos el hábito de convivencia y la afectividad con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas. Y, esto se fundamenta, aún más si cabe, con los propios objetivos de etapa (artículo 17, LOE, 2006, pág. 23) destacando aquellos como:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En este caso, como se indica en el artículo 124.1 (LOMCE, 2013, pág. 46) los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar. Además, dentro de los diferentes órganos que forman la comunidad educativa, también es competencia del Consejo Escolar el velar por la convivencia proponiendo medidas e iniciativas que la favorezcan (artículo 127, apartado g, LOMCE, 2013, pág. 47), siempre respaldado por el Director/a quien es el que debe favorecer la convivencia en el centro y garantizar la mediación en la resolución de los conflictos (artículo 132, apartado f, LOMCE, 2013, pág. 47).

Concretando lo dicho hasta aquí, es momento de revisar qué es lo que la normativa vigente en materia educativa en la Comunitat Valenciana contempla respecto al tema de estudio (inteligencia emocional, educación emocional, conductas disruptivas).

Empezando por el currículo, el Decreto 38/2008 de 28 de marzo y el Decreto 108/2014, de 4 de julio, en los que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Infantil y Primaria respectivamente, en el territorio valenciano se favorece ya desde la Educación Infantil una implicación global de la niña y del niño, incluyendo el aspecto emocional y afectivo persiguiendo, además, el desarrollo en las aulas y en los

centros docentes de buenas prácticas que favorezcan un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, potenciando valores como el respeto, la tolerancia ya que facilitará la convivencia y la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula en un marco de atención a las necesidades e intereses de todo el alumnado.

En este sentido, por una parte, el currículo de Educación Infantil debe favorecer el desarrollo de los procesos interpersonales a través de la resolución de conflictos que genera la convivencia diaria concretando entre sus objetivos (artículo 3, pág. 55019):

d) Desarrollar las capacidades afectivas.

e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Por otra parte, el currículo de Educación Primaria, es una continuación de la anterior etapa (a pesar de no ser obligatoria) destacando entre sus objetivos (artículo 3, pág. 16330):

b) Desarrollar buenas prácticas que favorezcan un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, así como las actitudes responsables y de respeto por los demás.

c) Incentivar valores como el respeto, la tolerancia, la cultura del esfuerzo y la superación personal.

Por tanto, se puede comprobar que desde este planteamiento, se pretende que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

Continuando con la normativa educativa en la Comunitat Valenciana, lo dicho hasta aquí se concreta aún más para su posterior materialización dentro de un marco de documentos pedagógicos, que son el primer nivel de concreción curricular, y forman parte del Proyecto Educativo de Centro, el cual es el encargado de marcar las principales líneas de actuación y estrategias de centro, como por ejemplo, valores, objetivos y prioridades de actuación, de acuerdo con la identidad del centro puesto que son las señas de identidad definidas a través de la comunidad educativa a la que presta servicio, partiendo de un modelo de escuela inclusiva.

Dentro de esta concreción, se encuentran planes y programas que marcan las pautas a seguir para una educación de calidad tratando de incluir la dimensión afectiva/emocional con el fin de desarrollar un proceso educativo integral en el alumno que influye en las relaciones interpersonales para conseguir una convivencia escolar positiva. Entre ellos están:

- *Plan de Acción para la Mejora (PAM)* cuya finalidad, entre otras, es mejorar la competencia emocional y las habilidades de interacción social del alumnado para conseguir una mayor integración socioeducativa.

- *Plan de Igualdad y Convivencia (PIC)* tiene como objetivo primordial la promoción de la igualdad, la coeducación, la convivencia, la prevención de los conflictos y la gestión o la resolución pacífica de estos. Concretamente, en la *ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar*, en su artículo 8 (*medidas y acciones orientadas a la promoción de la convivencia y a la prevención de conflictos, para conseguir un adecuado clima educativo en el centro*) apartado f (pág. 19271) destaca que es necesario:
  - Acciones que fomenten el respeto a la diversidad y la igualdad entre hombres y mujeres, a través de la educación de los sentimientos y de las emociones, así como la capacidad de elección, basada en argumentos de validez y en coherencia con los valores de libertad, respeto, igualdad y solidaridad.
- *Plan de Acción Tutorial (PAT)* el cual potencia el papel de la tutoría en la prevención y en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos y en la mejora de la convivencia escolar y la igualdad de oportunidades. En él debe contener actividades de sensibilización de carácter coeducativo, igualitario e inclusivo desde un paradigma emocional.
- *Reglamento de Régimen Interior (RRI)*, con las normas básicas de convivencia es una norma interna que incluye el conjunto de objetivos, principios, derechos, responsabilidades y normas por los que se regula la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa

Por último, cabe decir, que todos estos documentos se concretan aún más si cabe en las programaciones de aula para su posterior actuación dentro de una realidad de aula.

Llegados a este punto, es conveniente destacar que, después de relacionar y de ver de qué manera el marco normativo estatal y autonómico contemplan el desarrollo de la educación emocional como un modelo para la prevención y gestión de conflictos, objeto de análisis de este estudio, se puede decir que hoy por hoy, la escuela o el contexto escolar no puede ignorar que las emociones forman parte del ser humano y deben estar presentes explícitamente en el currículum formal porque se hace evidente abordar la educación emocional de manera transversal en las diferentes etapas educativas, además de fijar una concreción curricular que permita adquirir los objetivos, contenidos, competencias y criterios que le son propios. Para eso, las Administraciones educativas deben disponer y ofrecer los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

Tabla 1. *Relación normativa con objetivos de investigación*

<b>Normativa</b>	<b>Constructo</b>	<b>Objetivos</b>
<p>Estatal</p> <p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoción</li> <li>- Inteligencia</li> <li>- Inteligencia Emocional</li> <li>- Educación Emocional</li> <li>- Convivencia</li> <li>- Dimensión afectiva</li> <li>- Prevención y resolución pacífica de conflictos</li> </ul>	<p>O.G.1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conductas disruptivas/conflictos.</p> <p>O.G.2 Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los originan.</p>
<p>Estatal</p> <p>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoción</li> <li>- Inteligencia</li> <li>- Inteligencia Emocional</li> <li>- Educación Emocional</li> <li>- Convivencia</li> <li>- Dimensión afectiva</li> <li>- Prevención y resolución pacífica de conflictos</li> </ul>	<p>O.G.1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conductas disruptivas/conflictos.</p> <p>O.G.2 Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los originan.</p>
<p>Autonómica (Comunitat Valenciana)</p> <p>DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoción</li> <li>- Inteligencia</li> <li>- Inteligencia Emocional</li> <li>- Educación Emocional</li> <li>- Convivencia</li> <li>- Dimensión afectiva</li> <li>- Prevención y resolución pacífica de conflictos</li> </ul>	<p>O.G.1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conductas disruptivas/conflictos.</p> <p>O.G.2 Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los originan.</p>

Autonómica (Comunitat Valenciana)	DECRETO 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoción</li> <li>- Inteligencia</li> <li>- Inteligencia Emocional</li> <li>- Educación Emocional</li> <li>- Convivencia</li> <li>- Dimensión afectiva</li> <li>- Prevención y resolución pacífica de conflictos</li> </ul>	<p>O.G.1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conductas disruptivas/conflictos.</p> <p>O.G.2 Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los originan.</p>
Autonómica (Comunitat Valenciana)	ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de <i>violencia escolar</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoción</li> <li>- Inteligencia</li> <li>- Inteligencia Emocional</li> <li>- Educación Emocional</li> <li>- Convivencia</li> <li>- Dimensión afectiva</li> <li>- Prevención y resolución pacífica de conflictos</li> </ul>	<p>O.G.1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conductas disruptivas/conflictos.</p> <p>O.G.2 Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los originan.</p>

---

Nota. Fuente: Elaboración propia

#### **4. MARCO TEÓRICO.**

Partiendo de los criterios de búsqueda para el diseño de este punto (justificación teórica), el apartado que se desarrolla a continuación está integrado por diferentes subapartados, dentro de los cuales se profundiza en los aspectos fundamentales que conforman la piedra angular de este trabajo.

En él se distingue dos partes. El primero de ellos se centrará en los conceptos de inteligencia y emoción donde se desarrollarán distintos aspectos teóricos. El segundo apartado versará sobre la Inteligencia Emocional terminando esta parte con la educación emocional y su importancia en el contexto escolar. Además, se hace referencia a las conductas disruptivas en el marco de la convivencia escolar.

*“En la educación del Siglo XXI nos enfrentamos a diversas dificultades en las aulas: el respeto a los compañeros de clase, la ansiedad generada por el ritmo de vida actual, la dificultad para identificar y expresar las emociones.*

*Para intentar dar respuesta a estas dificultades necesitamos crear a nuestros alumnos una conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar las propias emociones y las emociones de los demás.”*

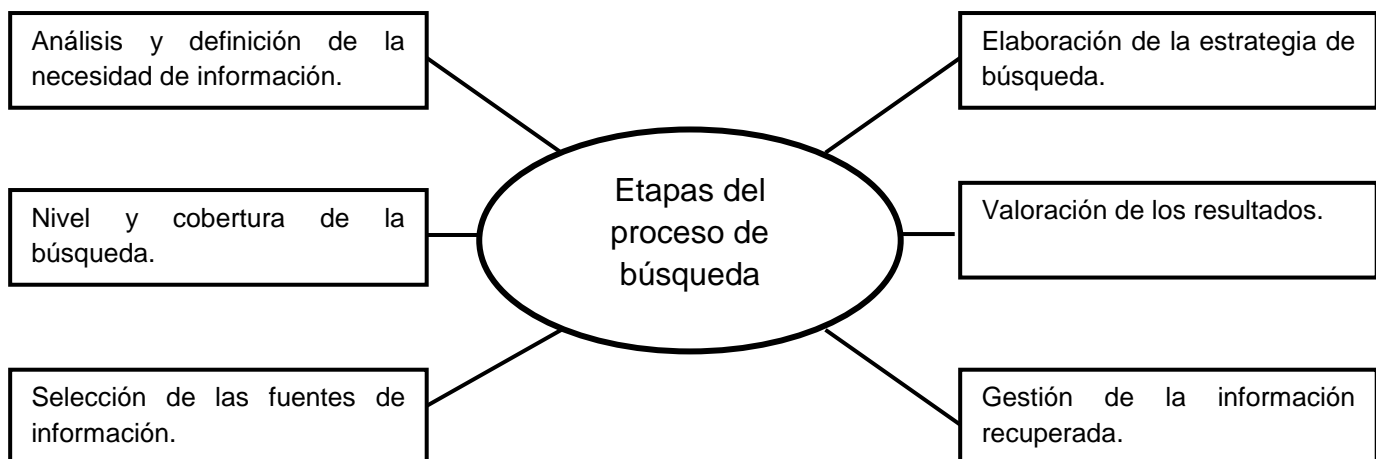
Bisquerra, 2015

##### **4.1. Criterios de búsqueda.**

La búsqueda de información es un proceso de carácter global en el que intervienen una serie de factores interrelacionados entre sí como por ejemplo la finalidad de lo que se busca, la temática sobre lo que se quiere buscar, y ambos elementos influyen en los tipos de fuentes de información y en consecuencia de los recursos a los que se permite acceder.

En la sociedad actual, una sociedad tecnológica donde las haya, permite tener mucha facilidad a la hora de llevar a cabo una curación de aquellos contenidos que se necesitan para la elaboración de un documento. Por eso, es fundamental, acudir a fuentes que garanticen, a través de procesos de selección previos, la obtención de información fiable y de calidad. Además, este proceso de búsqueda debe ser preciso y eficaz y para ello es indispensable conocer una serie de criterios o técnicas de búsqueda (Figura I) que ayudarán a ese objetivo.





*Figura 1. Criterios de búsqueda.*

#### **4.1.1. Criterios.**

Para realizar esta revisión bibliográfica se han seguido, en la medida de lo posible, los criterios tanto de Perestelo-Pérez (2013) como los indicados en la Figura 1, los cuales han servido para realizar de forma adecuada la búsqueda de información de la fundamentación teórica.

Así pues, en primer lugar, es necesario analizar y definir la situación que genera la motivación de la búsqueda. Para ello, hay que tener bien claro la finalidad y los objetivos ya que determina el tipo de fuentes de información. Además, la temática de investigación marca la búsqueda y como se trata en este caso de extraer evidencias científicas, el ámbito de búsqueda ha de ser primordialmente científico teniendo en cuenta que el estudio que se lleva a cabo es estadístico, metodológico y educativo.

En segundo lugar, para la realización del material teórico, es importante conocer el nivel y la cobertura de la búsqueda entendiéndose que para una investigación actual hay que establecer un periodo temporal con cierto nivel de actualidad y que su cobertura geográfica sea la más cercana a la que se centra la investigación. En este caso, como la Inteligencia Emocional es un constructo estudiado a nivel mundial la búsqueda es, en este aspecto, general. Además, también se tiene en cuenta la tipología documental y el formato, en este caso, se buscan artículos de investigación, tesis, informes técnicos tanto en PDF como en Word.

En tercer lugar, otro de los aspectos a tener en cuenta en la búsqueda de información es la selección de fuentes que se utilizan. En este caso, la principal base en la que se hace la curación de información es Google Scholar. Además, se utiliza para artículos más científicos la Red de Revistas del Ministerio de Educación de nuestro país, que deriva a otras fuentes

documentales como la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía y Revista de Investigación Educativa entre otras. También, se consulta otras bases electrónicas como Dialnet, Eric o Psicothema. Todas ellas con un gran fundamento empírico del que nutrirse.

Y, para todo lo anterior funcione, en función de la temática de estudio, se ha de elaborar una estrategia de búsqueda que nos conduzcan a esos documentos que tengan alguna relación con nuestro objeto de estudio. En este caso, para que se cumpla con éxito este paso, es necesario seguir una serie de operaciones que está integrada por unas ecuaciones de búsqueda entre las que encontramos la selección de términos clave.

Conocido este paso, es el momento de ejecutar la búsqueda valorando los resultados para su posterior recuperación y almacenamiento de la información localizada que más se adecua al estudio que se pretende llevar a cabo.

Como se puede comprobar, estos son los criterios que se ha utilizado para la búsqueda de información para este estudio y que gracias a ello es posible diseñar un marco teórico con rigor.

#### **4.1.2. Palabras clave.**

Para el comienzo de la búsqueda, como se menciona anteriormente, hay que seguir unos criterios. En este caso, conocida la temática, la finalidad y objetivo del estudio es momento de poner en marcha todos los mecanismos que lleven a encontrar lo que se quiere. Para ello, es sumamente importante, la utilización de palabras clave o términos tanto en español como en inglés. Estos términos fueron inteligencia, emoción, inteligencia emocional, educación primaria, conductas disruptivas, conflictos, educación, maestros; intelligence, emotion, emotional intelligence, primary education, disruptive behaviour, conflict, education, teachers.

Los criterios de recuperación de los artículos son los siguientes:

- Artículos empíricos escritos en inglés y en castellano publicados en revistas científicas indicadas anteriormente.
- Que los participantes sean alumnos de la etapa de Educación Primaria principalmente entre 6 y 12 años, aunque también se recupera artículos donde la muestra es de mayor edad ya que cumple y se relaciona con la finalidad y objetivo del presente estudio.
- Se incluyen artículos cuyo objetivo principal es estudiar la Inteligencia Emocional en la etapa de primaria.
- Estudios teóricos relacionados con los constructos de inteligencia, emoción, inteligencia emocional.

Una vez se busca, con los términos anteriormente mencionados en base a los criterios de búsqueda, se procede a la clasificación según autor,

características de la muestra, tipo de estudio y estrategias de recogida de datos utilizados (tabla 2) así como de los constructos que guían el estudio (tabla 3).

### 4.1.3. Fuentes documentales.

#### 4.1.3.1. Fuentes documentales basadas en evidencias científicas.

Tabla 2. Artículos que evalúan la inteligencia emocional teniendo en cuenta los criterios de autor, año, tipo de estudio y muestra, origen e instrumento de evaluación.

Autor (año)	Características de la muestra	Diseño/tipo de estudio	Origen	Instrumento de evaluación
de la Fuente Arias, J., Sánchez, F. J. P., y Roda, M. D. S. (2009).	La muestra está constituida por 888 adolescentes de 12 a 17 años de edad.	Metodología inferencial	Andalucía (España)	Versión castellana del Cuestionario de Autorregulación Personal (2003, 2007) y el Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar
Ruiz de Santos, C. (2012)	22 alumnos de 1º ESO	Cualitativo y longitudinal	Segovia (España)	Hoja personal de revisión
Rohades, B.L., Warren, H.K., Domitrovich, C.E. y Greenberg, M.T. (2010)	46 alumnos de Educación Primaria	Longitudinal y cualitativo	EE.UU	No se indica
Alonso Ferres, M.; Berrocal de Luna, E. y Jiménez Sánchez, M. (2018)	230 alumnos de 4º Educación Primaria	Metodología apoyada por la técnica de encuesta	Granada (España)	Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett, (1995) como de la Escala de inteligencia emocional validada por Chiriboga y Franco (2001)

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L., y Orgilés, M. (2013)	94 estudiantes de 8 a 12 años	Diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente	No se indica	Cuestionario Sociométrico para Niños (CSN)
Romero, I. M. M. (2017)	1425 estudiantes representativos de la población de 8 a 12 años	Cuantitativa no experimental (descriptiva-correlacional y comparativo-causal)	Extremadura (España)	Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE)
Rovirosa Mairlot, M. (2016)	47 alumnos de 6º E.P.	Transversal cualitativo	España	Test de Inteligencia Emocional Bar-On
Del Rosal, I. y Bermejo, M.L.(2015)	78 alumnos entre 5-7 años	Cualitativo y longitudinal	España	Escala ARBOUIN
Rueda Carcelén, P. M. (2017)	Alumnos 12-16 años	Cuasiexperimental mixta con grupo control no equivalente	Cataluña (España)	Pretest-postest
Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014)	426 alumnos entre 6-12 años	Cuasi-experimental pretest-postest con grupo control	Cataluña (España)	Escala de observación del desarrollo emocional para ciclo inicial
Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., Pina, J.	115 alumnos	Cuantitativo	Murcia (España)	Cuestionario de personalidad NEO-FFI; el test de inteligencia DAT-5; la escala de inteligencia emocional

A., & Prieto, M. D. (2006)				TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995); el cuestionario de rasgo de inteligencia emocional de Petrides y Furham (2003);
Alhambra, M.G., Cejudo, J. y Enguita, M.	49 alumnos 3º E.P.	Diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test y post-test con un grupo experimental y grupo control	Zaragoza	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form (TEIQue-CSF), Kusche Revisada para profesores (KAI-R-VP), Cuestionario Guëss Who-4
Buitrago Muñoz, D. A., & Herrera Ortigoza, C. R. (2015)	Alumnos de 5º	Modelo de investigación expostfacto de tipo descriptivo	Bogotá (Colombia)	Test de Inteligencia emocional TMMS 24, dos encuestas y una entrevista estructurada a profesores.
Cofré, D. (2013)	Estudiantes universitarios/as	Cuantitativa	Chile	TMMS-48 en la versión original de Salovey <i>et al.</i> (1995)
Estugó-Deu, M.E. y Sala-Roca, J. (2009)	1421 alumnos	Cualitativo y transversal	No se indica	Cuestionario de conducta disruptiva Bar-On
Rubin (1999)	Adolescentes	Cualitativo y longitudinal	EE.UU	MEIS
Extremera y Berrocal	Adolescentes ESO	Cualitativo y longitudinal	España	Trait-Meta mood Scale (TMMS)

Nota. Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.3.2. Fuentes documentales sobre los constructos de la investigación.

A continuación, en la Tabla 3 se recogen las fuentes documentales utilizadas para la elaboración y diseño del marco teórico, relacionando los artículos con los constructos del presente estudio.

Tabla 3. *Artículos sobre los constructos de Inteligencia, Emoción, Inteligencia Emocional y Educación Emocional.*

<b>Autor (año)</b>	<b>Constructos</b>
Moreno, C. M., Vicente, E. S. y Martínez, C. E. (1998)	Inteligencia
Vílchez, P. S. (2002)	Inteligencia
Chóliz, M. (2005)	Emoción
Martínez-Lasheras, M. (2014).	Emoción
Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004)	Inteligencia Emocional
Dueñas Buey, M. L. (2002)	Inteligencia Emocional
Alonso Ferres, M.; Berrocal de Luna, E. y Jiménez Sánchez, M. (2018)	Inteligencia Emocional
Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005).	Inteligencia Emocional
Bisquerra-Alzina, R. (2006)	Educación Emocional
Herrera González, K. (2009)	Inteligencia Emocional
Ruiz Rodríguez, J. A., y Corchuelo Fernández, C. (2015).	Educación Emocional
Melero, M. P. T. (2000)	Inteligencia Emocional
Cebriá Alegre, N. (2017)	Educación Emocional
Rovirosa Mairlot, M. (2016)	Educación Emocional
Bisquerra (2005)	Educación Emocional
Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000)	Educación Emocional
Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003)	Inteligencia Emocional
De la Caba, M. D. (2001)	Educación Emocional
Valverde, C., y Ruiz, R. (2015)	Educación Emocional
Gómez, M. C. A. y Valencia, J. (2017)	Inteligencia Emocional

Romero Arenilla, L. (2017)	Inteligencia Emocional
Caramelo, A. y de la Paz, M. (2017)	Inteligencia Emocional

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, expuestas todas aquellas fuentes documentales que contribuyen a diseñar el tejido teórico, pues, es la antesala que guía la construcción de la fundamentación, es momento de reflejar el progreso del conocimiento apoyado por la profundización de una discusión teórica que cuestione el significado de los resultados que se obtendrán de los datos de esta investigación empírica y sus interconexiones. Además, hay que concebir el marco teórico como primera deducción de los objetivos que dan y darán lugar a la construcción de la evidencia científica, ya que, todas las decisiones metodológicas (de procedimiento) en la elaboración del estudio tienen implicaciones teóricas, y los resultados, siempre son evaluados en función de su aporte a la comprensión de una clase de procesos.

#### **4.2. Concepto de Inteligencia. Evolución y Definición.**

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y ha dado lugar a diferentes perspectivas del mismo. La polémica acerca de qué es la inteligencia buscando una definición científica del concepto siempre ha ido ligada a aquellas pautas marcadas por los investigadores centradas en medirla teniendo en cuenta el componente cognitivo del constructo y qué factores pueden explicar las diferencias individuales. Es decir, poniendo más el foco sobre la instrumentación para medirla que sobre la conceptualización.

Por eso, los últimos estudios en el campo de la inteligencia abogan por una reconceptualización del concepto (vágase la redundancia) ampliando las perspectivas e introduciendo en la noción de inteligencia la parte afectiva del ser humano. Y, a partir de este instante es cuando se va viendo un gran interés por parte de ciertos autores en profundizar en el concepto de inteligencia.

Según Sattler (1996), autores como Galton concibieron la inteligencia como una cualidad biológica determinada por los factores genéticos. Este hecho le hizo que le consideraran el padre de la evaluación mental (Shouksmith, 1970) sentando así las bases para el desarrollo de la inteligencia en el siglo XX.

McKeen Cattell, alrededor de principios de siglo XX, utilizó por primera vez el término “prueba mental”, separando la medición de la capacidad mental del campo filosófico, e indicó que la capacidad mental puede estudiarse de manera práctica y experimental (Hardy, 1992). Años atrás, Binet elabora la primera escala de inteligencia para niños con el objetivo de buscar las bases de la misma en las funciones superiores de los humanos señalando que todo individuo muestra su valor a través de la totalidad. Posteriormente, dicha escala fue modificada en su nueva versión Stanford-Binet en la cual ya aparece el



concepto, Cociente Intelectual (C.I.), definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica.

A partir de entonces, surgieron varias polémicas sobre de qué dependía la inteligencia, si de un único factor general o de muchos pequeños factores. Y aquí, autores como Spearman defienden la inteligencia general (factor-G) permite la ejecución de las tareas generales. Por el contrario, Thurstone defiende que la inteligencia podía concebirse como un gran número de facultades independientes compuesta por muchas capacidades mentales.

Hasta aquí, como indica Sattler (1996) se puede observar que la inteligencia, según, diversos autores, coexiste con capacidades independientes.

Pasado un tiempo, se empieza a dar un paso más hacia una mejor comprensión de lo que significa inteligencia. En este caso, Thorndike introduce el componente social en su definición, destacando en sus estudios tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Y, esta evolución de la inteligencia viene determinada, gracias a la aparición desde dentro de la psicología cognitiva, de diversas propuestas sobre el constructo. En estas propuestas, se encuentra la escuela conductista donde autores como Watson, 1930, el propio Thorndike, 1931 y Guthrie, 1935 conciben la inteligencia como meras asociaciones entre estímulos y respuestas. También, se puede encontrar la escuela estructuralista cuyo principal seguidor es Jean Piaget, el cual busca desarrollar un paradigma que aúna todas las ciencias sociales preocupándose de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. Esta teoría se distingue del procesamiento de la información ya que pone el énfasis en el estudio de las habilidades individuales de forma aislada (Siegler y Dean, 1989) partiendo de la idea de que el hombre es un manipulador de símbolos cuyos objetivos más básicos consisten en describir los símbolos que son manipulados (la representación) e identificar los que son manipulados (el procesamiento).

Otros autores como Hebb (citado por Pérez y Medrano, 2013) habla de la inteligencia como el potencial de un organismo animal para aprender y adaptarse a su ambiente. También, Berg y Stenberg (citados por Pérez y Medrano, 2013), adicionalmente a esta capacidad de adaptación, dicen que la inteligencia explica las diferencias que observamos entre las personas cuando éstas resuelven problemas, razonan y/o toman decisiones.

Dicho esto, desde el inicio por conceptualizar la inteligencia ha hecho que haya muchas versiones de definición. Por ejemplo, para Mayer (1983) la inteligencia debe hacer relación a tres planteamientos: a las características cognitivas internas, en relación al rendimiento y a la existencia de las diferencias individuales. Además, el propio autor señala a la inteligencia como "las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento, para la resolución de problemas".

Por otra parte, Gardner (1983) con su teoría de las Inteligencias Múltiples ha sido una de las aportaciones que más han influido en la ampliación

del paradigma de la inteligencia construyéndose el pensamiento y la acción en base a las capacidades humanas. Estas son:

- *Inteligencia lingüística* (por ejemplo, capacidades sintáctica y pragmática que participan en el uso del lenguaje para la comunicación).
- *Inteligencia musical* (ejemplo, habilidades rítmicas y de tono que intervienen en la composición, canto e interpretación musical).
- *Inteligencia lógico-matemática* (pensamiento lógico, habilidad numérica...).
- *Inteligencia espacial* (percibir el mundo visual, transponer y modificar las propias percepciones iniciales...).
- *Inteligencia corporal-cinestésica* (baile, atletismo, gimnasia, deportes...).
- *Inteligencia personal*, que abarca tanto el conocimiento de uno mismo (inteligencia intrapersonal) como el de los otros (interpersonal).

Posteriormente, en una revisión, en el año 1995 el mismo autor añadió la *Inteligencia Naturalista* (permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno).

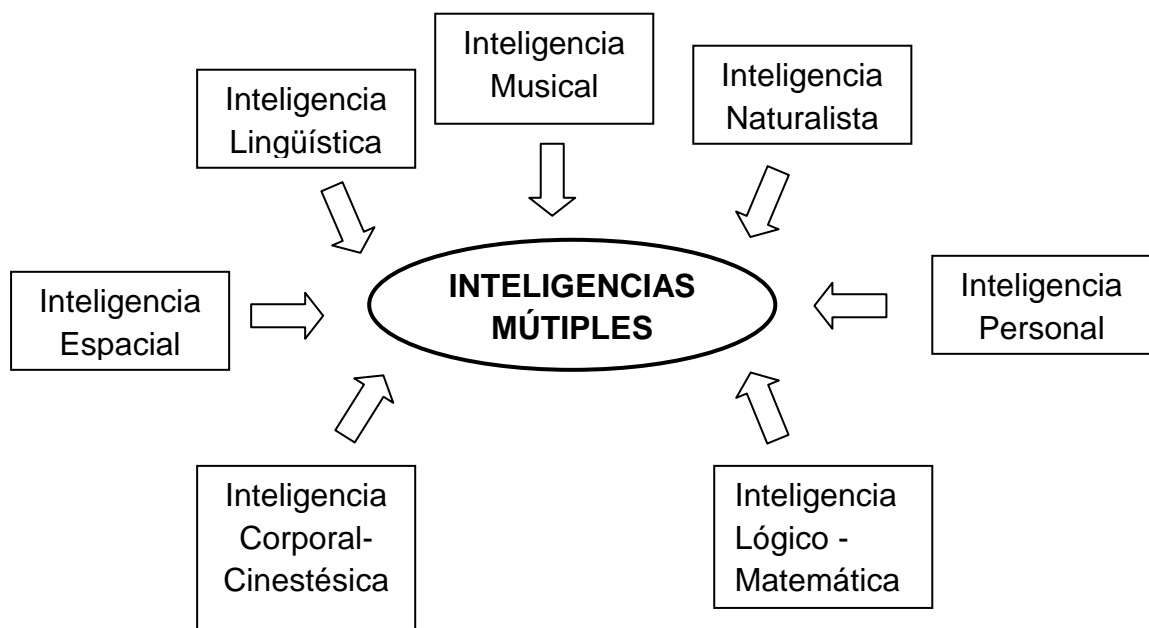


Figura II. Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)

Gottfredson (citado por Pérez y Medrano, 2013), por su parte, afirma que la inteligencia es una facultad mental muy general que entre otras cosas implica la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender rápido, y aprender de la experiencia.

Llegados a este punto, los últimos avances en el campo de la inteligencia se caracterizan por incluir dentro de su concepción la parte emotiva

y afectiva de las personas, a la vez que se intenta describir y explicar cómo la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la inteligencia humana, (Goleman, 1996), ya que como señala Marina (1993) el contacto básico de los individuos con la realidad es sentimental y práctico.

Considerando todo lo mencionado hasta aquí, en el que se ha realizado un breve recorrido sobre el concepto de inteligencia, su evolución y como se ha llegado a definir, teniendo en cuenta a Gardner (1993), todas las definiciones de inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que se han desarrollado.

Por tanto, si se sigue de cerca la evolución del concepto de inteligencia (tabla 4) se aprecia el énfasis de principios de siglo en su medición. Pero, conforme ha ido evolucionando la sociedad junto con la cultura, la ciencia encargada del estudio del intelecto humano ha visto la necesidad de centrarse en las habilidades emocionales y en el estudio de la conciencia y la vida afectiva. Ya que, las necesidades sociales actuales se dirigen hacia un concepto de inteligencia de cognición interpersonal poniendo de relieve la importancia de resaltar los aspectos afectivos y emocionales propios del ser humano.

Tabla 4. *Concepto de Inteligencia.*

---

Galton

- Diferencias individuales en la capacidad mental enfatizando la influencia de la herencia.

Cattell

- Inventor de las pruebas mentales

Binet

- Creador de la primera escala de inteligencia para niños revisada posteriormente con el test de Stanfrod-Binet.
- Sus estudios crean polémica puesto que se sus detractores empiezan a contradecir sus teorías en tanto en cuanto la inteligencia depende de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos.

Spearman

- Existe que hay un factor general (factor G).

Thorndike

- Añade a la definición de inteligencia el factor social.

Thurstone

- Concibe la inteligencia como un gran número de vínculos independientes compuesta por muchas capacidades mentales.

Piaget

- Se preocupa de los aspectos cualitativos de la inteligencia.

Hebb

- Trata la inteligencia como el potencial de un organismo animal para aprender y adaptarse a su ambiente.

Gardner

- Introduce su modelo de la inteligencia múltiple.

---

Nota. Fuente: Extraído de Molero, Saiz, Esteban (1998)

### 4.3. Concepto de Emoción.

*"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962, pg. 3, citado en Chóliz, 2005).*

Empezando por una primera aproximación al término de Emoción hay que fijarse en la definición que se publica el Diccionario de la Real Academia Española "Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática" (RAE, 2014). Además, analizando etimológicamente el término, en palabras de Goleman (1995) emoción proviene del verbo latino movere, que significa moverse, y del prefijo –e, que significa movimiento hacia. Por tanto, el propio autor defiende que emoción lleva implícitamente una acción.

A partir de aquí, se ve la necesidad de explorar todo aquello que envuelve a este concepto teniendo presente aquellos autores que se han aproximado a la definición del término, pues como señala López (2005), en la actualidad existen muchas y diversas definiciones de emoción relacionándolo con su importancia en el desarrollo de las personas. Al hilo de esto, Cano (1995, p. 338) admite que "no deja de ser un reto dar con la teoría que, de forma descriptiva, explicativa y predictiva, integre los elementos implicados en la emoción y sus relaciones".

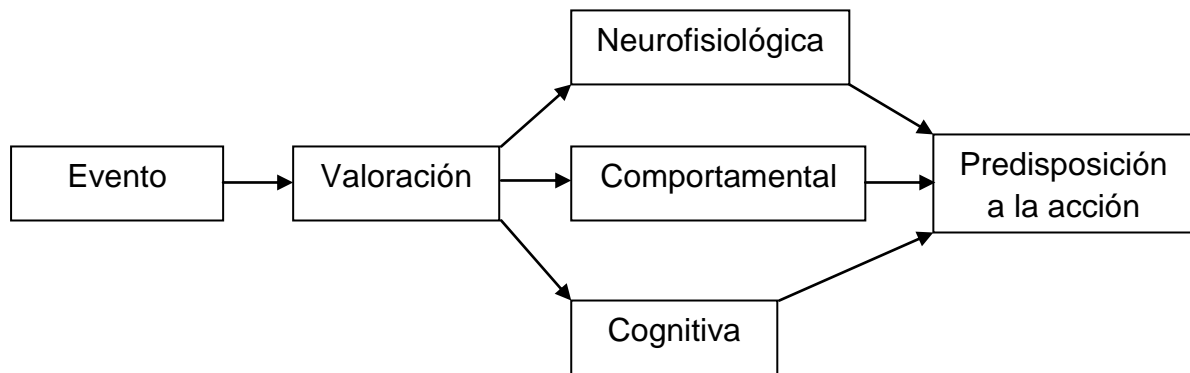
Plutchik (2001) destaca que las emociones son una parte esencial de quiénes somos y cómo nos comportamos porque se trata de mecanismos que pone en marcha el ser humano para mantenerse vivo (Mora, 2004).

Por eso mismo, las emociones son,

un conjunto de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón distintivo. Son una respuesta automática del cerebro a un estímulo emocionalmente competente (EEC) y la respuesta puede ser innata o adquirida. El resultado es un cambio en el estado del organismo y de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento. (Damasio 2003, p.61)

Siguiendo a Bisquerra (2000) las emociones son un estado que se distingue por una excitación o perturbación que se generan normalmente por una respuesta externa o interna sobre un hecho refiriéndose a un conjunto de sentimientos y pensamiento que impulsan al individuo a actuar como si fuera una reacción automática e inconsciente.

El propio Bisquerra para visualizar su definición elabora un esquema (figura III) para conocer la forma en que ocurre una emoción.



*Figura III. Concepto de emoción (Bisquerra, 2000)*

Para entender este esquema, Bisquerra defiende que en una emoción se distinguen tres aspectos distintos que finalmente se traducen en un sentimiento: el neurofisiológico (se refiere a las respuestas involuntarias que da nuestro cuerpo ante un estímulo), el comportamental/conductual (se refiere a las emociones que se intuyen al observar a una persona) y el cognitivo (se refiere a la parte consciente de la emoción, cuando la persona es capaz de poner nombre a lo que está sintiendo). Al igual que este autor, Reeve (2004) distingue un elemento comportamental puesto que considera importante el componente expresivo corporal y facial y además añade el componente verbal como un factor social, es decir, que en toda comunicación emocional se expresa de manera tanto verbal como no verbal.

Por su parte, Denzin (citado por Bericat 2012) define la emoción como una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, la cual es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, introduce a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada, la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional.

Considerando lo dicho hasta aquí, se puede observar que el concepto emoción, al igual que el de inteligencia no es sencillo de definir porque internamente lleva consigo muchos aspectos ligados y unidos entre si y no se podría entender estos términos los unos con los otros. Pero, lo que sí se puede indicar es que, desde el punto de vista educativo, la emoción, las emociones, teniendo en cuenta el objetivo del estudio y tal como afirma Bisquerra (2000) se pueden educar ya que no es un constructor que no se puede controlar sino que son enseñables y hay que empezar a desarrollar dicho aprendizaje ya que ayuda a identificar, reconocer y controlar las emociones y como consecuencia a conocer e interpretar mejor el entorno y las relaciones. Este argumento también es defendido por Diekstra (citado en Punset, 2013) diciendo que las emociones son la base que construyen las relaciones y se toman decisiones y que se pueden educar aprendiendo a percibir las, expresarlas, indicarlas y a gestionarlas.

#### **4.3.1. Funciones de las emociones.**

Teniendo en cuenta, después de hacer un recorrido sobre el término de emoción, a grandes rasgos se puede decir que son respuestas relativamente cortas de nuestro cerebro a los estímulos externos o internos, además es considerada como una respuesta funcional con características procesales, aspectos ambos íntimamente relacionados con la adaptación.

Partiendo de estas palabras, cabe formularse la siguiente pregunta ¿las emociones poseen alguna función determinada según el nivel de estímulos y respuestas? Si es así, ¿qué tipo de funciones tienen las emociones?

Para ello, uno de los autores que definen las funciones de las emociones tiene en cuenta la adaptación social y el ajuste personal y, en esto, según Reeve (1994), la emoción cumple con tres funciones principales.

##### *a. Funciones adaptativas:*

Para entender esta función hay que remontarse a la época de Darwin (1872-1894) según Chóliz (2005), el cual, entre sus teorías destacaba que una de las principales funciones de la emoción es que juega un papel fundamental en la adaptación, puesto que se trata en palabras del mismo autor de una función que prepara al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandole la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta hacia un objetivo.

##### *b. Funciones sociales:*

Chóliz (2005) destaca que una de las funciones de las emociones tiene un componente social ya que la propia represión de las mismas permite a los demás predecir el comportamiento asociado a ellas, poniendo de relieve el valor en los procesos de relación interpersonal. Y, en esto, Izard (1989, citado en Chóliz, 2005) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial favoreciendo los vínculos sociales y relaciones interpersonales

##### *c. Funciones motivacionales:*

Para Chóliz (2005) existe una relación entre la motivación y la emoción ya que esta puede determinar la aparición de una conducta motivada hacia un objetivo de manera intensa produciéndose una reacción emocional que a su vez facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

#### **4.3.2. Clasificación de emoción.**

Al igual que para encontrar una definición de emoción se ha tenido que revisar varios autores que entre todos ellos se aproximan a la misma, debido a los tipos de funciones que posee las emociones, se encuentra, además, la dificultad para clasificar los tipos de emociones que existen. Y, aunque en los últimos tiempos han sido muchos autores que han intentado su clasificación,

cabe decir que todos se complementan y aportan elementos de unos que otros no tienen. Dicho lo cual, es cierto, que existen diversas clasificaciones atendiendo eso sí, a distintos criterios y por eso lo más común para diversos autores ha sido clasificar las emociones en familias cuya principal emoción se denomina emoción básica.

Por tanto, en palabras de Bisquerra y Punset (2015) consideran que las emociones básicas son aquel “grupo reducido que constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional y que se pueden combinar para formar otras emociones más complejas dando lugar a las emociones secundarias y a las familias de emociones” (pp. 142-143). Al hilo, autores como Bericat (2012) indican que se pueden clasificar las emociones en básicas o primarias y secundarias, puesto que como indica Goleman (1995) de cada una de las emociones básicas o primarias se desprenden varias emociones secundarias ya que estas pueden tener origen en una combinación de las primarias y están muy condicionadas social y culturalmente.

Para atender a una clasificación más completa, para Izard (1991), citado en Chóliz, 2005), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción y ser clasificable siendo considerada como básica son los siguientes:

- Tener un sustrato neural específico y distintivo.
- Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.
- Poseer sentimientos específicos y distintivos.
- Derivar de procesos biológicos evolutivos.
- Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

A partir de aquí, como defiende Bisquerra (2009), no hay ninguna clasificación que haya sido aceptada de forma general, aunque diversos autores sí que se han lanzado a clasificar las emociones y se constata una gran diversidad de clasificaciones (Kleinginna y Kleinginna, 1981). Así pues, el propio Bisquerra (2000) considera que hay tres tipos de emociones (tabla 5).

Tabla 5. *Tipos de emoción* (Bisquerra, 2000)

<b>Positivas</b>	<b>Negativas</b>	<b>Neutras/ambiguas</b>
Alegría	Miedo	Sorpresa
Humos	Ansiedad	Esperanza
Amor	Ira	Compasión
Felicidad	Tristeza	
	Rechazo	
	Vergüenza	

Esta clasificación fue posteriormente revisada por el mismo autor y añadió las emociones sociales y estéticas (Bisquerra, 2015).

Por su parte y muy relacionado con el anterior autor, Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) mantienen la existencia de emociones positivas, negativas y neutras, pero, además, añaden como se ha visto hasta ahora las emociones primarias y secundarias (tabla 6).

Tabla 6. *Clasificación emociones* (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001).

**Primarias:**

- tienen alta carga genética modelada por el aprendizaje y la experiencia.

**Secundarias:**

- surgen de las primarias y dependen en gran medida de la individualidad personal, siendo distintas de unas personas a otras.

**Positivas:**

- surgen de una valoración agradable de la situación, generando sentimientos agradables y teniendo duración temporal muy corta.

**Negativas:**

- al contrario que las anteriores, surgen de la valoración de la situación como desagradable.

**Neutras:**

- no producen reacciones agradables ni desagradables, teniendo como finalidad facilitar la aparición de estados emociones posteriores, por ejemplo, la sorpresa.

Además, Fischer, Shaver y Carnochan (1990) coinciden con la clasificación de emociones de autores anteriores y elaboran una estructura jerárquica de las emociones (tabla 7) ya que contemplan emociones supraordenadas y subordinadas.

Tabla 7. *Estructura jerárquica de la emociones* (Fischer, Shaver y Carnochan, 1990).

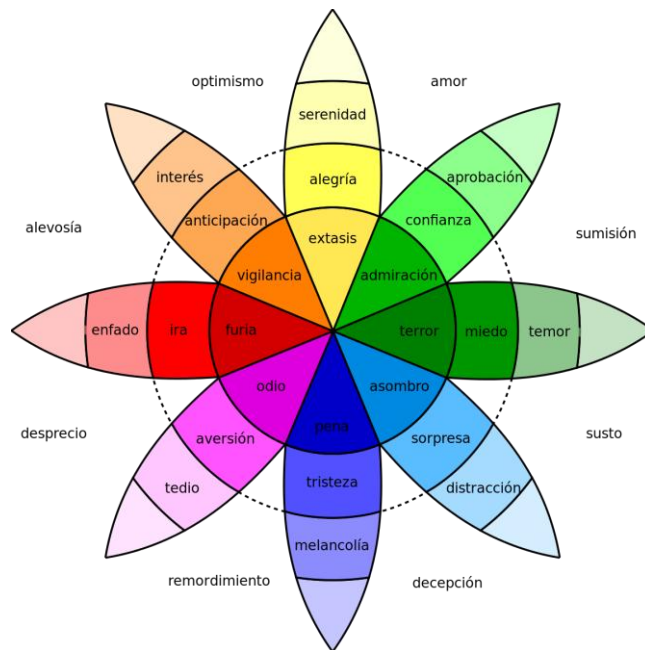
Emociones					Nivel
Positivas		Negativas			Supraordenadas
Amor	Alegria	Enfado	Tristeza	Miedo	Básicas
Cariño	Satisfacción	Celos	Angustia	Horror	Subordinadas
Encaprichamiento	Orgullo	Hostilidad	Culpa	Preocupación	
		Irritación	Dolor		
		Desprecio	Soledad		

Nota. Fuente: Fischer (1990, p. 90) extraído de Catalá (2016)

Por otro lado, Plutchik (1980, citado en Díaz y Flores, 2001) “consiguió diseñar un modelo taxonómico de las emociones colocando ocho primarias en un círculo. De tal manera que los similares se encuentran en mutua oposición,



con lo cual obtiene los siguientes cuatro ejes: alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo, sorpresa-anticipación”.



*Figura IV. Modelo Plutchik (2001)*

Llegados aquí, se puede comprobar que, aunque si existe cierto rigor técnico a la hora de clasificar las emociones puesto que diversos autores parten, la mayoría, de las emociones básicas o primarias, la riqueza de esto es que con tanto estudio sobre la emoción todos los autores se complementan los unos a los otros a la hora de describir las funciones y los tipos de emociones.

#### **4.4. Inteligencia Emocional.**

Para llegar a este apartado, primeramente se ha querido tratar los constructos de inteligencia y emoción por separado, y a partir de aquí fusionarlos y verlos como un concepto a nivel general, ya que como señala Goleman (2012) “estos dos términos (inteligencia y emoción) no tenían relación alguna entre ellos pero es a partir de la década de los noventa cuando estos dos conceptos se convierten en elementos básicos de la inteligencia emocional empleándose como constructo con un significado real” (Goleman, 2012).

Este concepto de Inteligencia Emocional, no se puede entender sin los autores que en 1990 la acuñaron, Peter Salovey y John Mayer (1990, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Desde entonces, se han elaborado infinidad de estudios e investigaciones al respecto.

Ambos autores, en base a la inteligencia personal (en términos de Gardner) formularon su perspectiva definiendo la Inteligencia Emocional (en

adelante, IE) como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

Años después, tras varios estudios, los mismos autores se dieron cuenta que dicha definición no era suficiente y la reformularon con las siguientes palabras “la inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). Según esta definición de IE, se trataría de la habilidad para unificar las emociones y el razonamiento, utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Es más, en base a estas definiciones, Bisquerra (2012) define la IE como “la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas.”

Tanto es así, que como destacan Martin y Boeck (2000), el mérito de estos autores está en haber identificado cinco capacidades parciales diferentes como elementos integrantes de la competencia emocional, los cuales se pueden aprender:

- Reconocer las propias emociones
- Saber manejar las propias emociones
- Utilizar el potencial existente
- Saber ponerse en el lugar de los demás
- Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales.

Pero, no fue hasta 1995 cuando Goleman (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) a través de su obra “Emotional Intelligence”, permitió la máxima divulgación del concepto IE definiéndola como “la habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (Goleman, 1995). Esto abre las puertas a un modelo de inteligencia en el que el CI no es lo más importante para saber si un niño es o no inteligente.

Para este autor:

La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Hasta las personas más descolantes y con un CI más elevado pueden ser pésimos timoneles de su vida y llegar a zozobrar en los escollos de las pasiones desenfrenadas y los impulsos ingobernantes. [...] la inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades – o de oportunidades- a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. (Goleman, 1996)

Asimismo, otros autores como en este caso Shapiro (1997, citado en Dueñas Buey, 2002) define la IE relacionándola con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, incluyendo entre estas la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. Por su parte, para Cooper y Sawaf (1997, citado en Dueñas Buey, 2002)) la IE “es la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información de relaciones e influencias”. Y, por último, para Simmons y Simmons (1997, citado en Dueñas Buey, 2002), la IE “es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible”.

En definitiva, en base a todas estas definiciones, se puede decir a grandes rasgos que la Inteligencia Emocional es tener la capacidad de detectar, dar nombre y gestionar nuestras emociones y para sustentar dicho argumento hay que tener presente, además, los diferentes modelos o enfoques que los propios autores defienden para entender en un sentido más holístico la Inteligencia Emocional.

#### **4.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional.**

Siguiendo a García y Giménez (2010) y según la manera en que los diversos autores perciben la IE existen varios modelos, entre los cuales se distinguen: modelos de habilidades o capacidades (el cual la que se refiere a una capacidad cognitiva vinculada al ámbito de la inteligencia); el modelo mixto (refiriéndose al ámbito de la personalidad como conjunto integrado de disposiciones o tendencias de comportamiento, tales como asertividad, optimismo, baja impulsividad, sociabilidad...) y otros modelos que complementan a ambos como es el caso del modelo de Bisquerra.

Empezando por el modelo de habilidades cabe destacar dentro de este enfoque el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (1997, 2000). Este modelo es una revisión del enfoque original y señalando a Belmonte (2013), este nuevo enfoque se centra exclusivamente en la habilidad mental teniendo en cuenta cuatro habilidades básicas como:

- La percepción emocional (identificar apropiadamente las propias emociones y las de los demás),
- La asimilación emocional (como las emociones influyen en el pensamiento)
- La comprensión emocional (habilidad para comprender las emociones y las conexiones entre pensamientos y sentimientos)
- La regulación emocional.

A diferencia de este modelo, están los modelos mixtos, cuyo mayor precursor es Goleman y su modelo de Competencias Emocionales (1995), que teniendo como referencia a Salovey y Mayer, este combina habilidades

cognitivas con rasgos psicológicos y de personalidad. Para entenderlo, dicho autor define la IE como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” ya que entiende la IE como un complemento entre el Cociente Intelectual y el Cociente Emocional.

Teniendo en cuenta esto, para Goleman (1995) la inteligencia emocional se tiene que integrar y desarrollar en:

1. Conocer las propias emociones (conciencia emocional)
2. Manejar las emociones (autocontrol emocional)
3. Motivarse a sí mismo (la motivación)
4. Reconocer las emociones de los demás (la empatía)
5. Establecer relaciones (la habilidad social)

Por último, el modelo de Bisquerra (2003). Este autor es el que más ha apostado por llevar a las aulas la educación de la inteligencia emocional.

Por tanto, Bisquerra entiende que la IE consiste en cinco competencias:

- Conciencia emocional.
- Regulación emocional.
- Autonomía emocional.
- Habilidades socioemocionales.
- Habilidades de vida y bienestar.

Y, siguiendo a Maurice, Steven y Brian, (1999) y Extremera y Fernández-Berrocal (2001), la IE se debe desarrollar en base a los siguientes principios:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones.
- Facilitación emocional.
- Comprensión y análisis de las emociones.
- Regulación de las emociones.

Lo dicho hasta aquí, hace comprobar que ningún modelo es mejor que otro. Simplemente tienen distintos nombres y se complementan entre sí ya que se puede ver que los tres tienen criterios comunes, como por ejemplo, la conciencia emocional, la regulación emocional...

#### **4.5. Estudios sobre Inteligencia Emocional.**

Para avalar científicamente que la Inteligencia Emocional repercute en los actos de las personas se hace necesario dirigirse a la literatura científica que muestra con datos que la IE y su educación es importante para la gestión de nuestro ser en todas las áreas de la vida.

En este caso, el fomento de la IE ayuda a potenciar las relaciones con los demás (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, citado en Extremera y Berrocal, 2004), ayuda a mejorar nuestro trabajo

(Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997, citado en Extremera y Berrocal, 2004) y tiene efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997, citado en Extremera y Berrocal, 2004), entre otros.

Sabiendo esto, muchos autores se han lanzado al estudio de la IE centrándose en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001 citado en Extremera y Berrocal, 2004). Y, actualmente, se puede decir que existe una buena base teórica con gran fiabilidad que destaca la utilidad del constructo en las diversas áreas vitales de las personas, con la finalidad de demostrar cómo la IE determina nuestras conductas y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Pero, teniendo presente el objeto de este estudio, ¿existen evidencias científicas sobre la evaluación de la influencia de la IE en el desarrollo personal, social y escolar del alumnado?

Extremera y Berrocal (2004) afirman que la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Y, después de consultar varios estudios, se concluye que la carencia o el bajo nivel de IE causa la aparición de problemas en los estudiantes analizando cuatro áreas, como son, déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado; disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; descenso del rendimiento académico, y la aparición de conductas disruptivas.

Así pues, conociendo la finalidad de la investigación, se puede decir, que, tras el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis y objetivos y las variables de estudio, las cuatro áreas mencionadas arriba son del interés y están relacionadas, a nivel general, con este proyecto. Por tanto, haciendo un recorrido por las distintas investigaciones, se van a destacar los resultados y/o conclusiones de tres de las áreas descritas, ya que una de ellas, no es objeto de estudio en esta investigación, como es el rendimiento académico.

Respecto al déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, diversos estudios tanto a nivel internacional como a nivel nacional señalan que estudiantes con más IE poseen menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002, citado en Extremera y Berrocal, 2004). Asimismo, alumnos con niveles altos de IE muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Por otro lado, Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) concluyen que existe diferencia entre aquellos alumnos con una sintomatología normal de aquellos con niveles altos de depresión ya que, en los primeros se mostraba niveles altos en IE porque tenían una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, aquellos con un

grado de depresión tenían menores niveles en estos aspectos de IE y mayores puntuaciones en ansiedad.

Con respecto a la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales existen estudios que corroboran que un alumno con alta IE es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación emocional (Extremera y Berrocal, 2004). Además, siguiendo la misma línea Schutte, Malouff, Bobik (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales. Pero, hay un dato que interesa para el presente estudio, el cual, en investigaciones de Rubín (1999) se demuestra que aquellos alumnos con una alta puntuación en el Test MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en IE.

Por otro lado, investigaciones de Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) demuestran que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres, importante para una de las variables de este estudio.

Por último, también se han encontrado evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales en tanto en cuanto, para autores como Lopes, Salovey y Straus (2003) aquellos estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas y en consecuencia menos conflictos. Este hecho se apoya en que estas relaciones se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas.

Concluyendo este apartado, nos interesa conocer las evidencias científicas relacionadas entre la IE y las conductas disruptivas, Objetivo General 1 de esta investigación. Todos sabemos que existen numerosos estudios que demuestran que un mayor nivel de IE se relaciona con bajos niveles de comportamiento disruptivo.

Extremera y Berrocal (2004) afirman este argumento ya que en varias investigaciones se constata que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional y destacan que los alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Así pues, diferentes hallazgos demostrados por Rubín (1999, citado en Extremera y Berrocal, 2004) evidencian relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes (teniendo en cuenta la valoración entre iguales) y el desarrollo de más conductas prosociales hacia los demás que el resto de los alumnos (teniendo en cuenta la visión del profesor).

En nuestro territorio, siguiendo autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2002), en sus estudios siguen la misma tónica general de las investigaciones indicadas anteriormente. Es decir, se asocia altos niveles de IE y menos números de comportamiento impulsivos y una menor justificación de la agresión puesto que alumnos con menos justificaciones de conductas agresivas muestran una mayor y alta claridad emocional y mayor habilidad para reparar las emociones negativas, así como niveles más bajos de impulsividad poseyendo un alto nivel de salud mental.

Llegados a este punto, habiendo hecho un recorrido por diversos estudios de índole internacional y nacional, corroboran lo dicho al principio, que la IE es predictora de la prevención y gestión de conflictos tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Por eso, como afirma Mayer y Cobb (2000) hay que crear en las instituciones educativas una política centrada en mejorar la IE y que potencien habilidades afectivas, emocionales y sociales de los alumnos con el objetivo de afrontar y superar las dificultades que se encuentran tanto a nivel personal, social y académico.

Para ello, desde la Administración que regula el sistema educativo se tiene que apostar por aplicar programas de educación emocional que desarrollen un conjunto de habilidades emocionales interrelacionadas enfatizando la atención a los sentimientos, comprender las emociones y usarlas en nuestro razonamiento para solucionar problemas y aprender a regular los estados afectivos propios y ajenos, ya que como afirman autores como Elias, Hunter y Kress, (2001); Kusché y Greenberg, (2001) y Shrier, Harns, Sternberg y Bearslee (2001) (citados en Extremera Berrocal, 2003) en la literatura científica, se reconoce que el déficit en ciertas habilidades como el manejo de conflictos, la resolución de problemas interpersonales, la gestión del estrés, el control del impulso, la empatía o la autoestima son causantes de gran número de problemas de inadaptación social en la infancia.

Por suerte, desde un tiempo hasta aquí, hay una mayor concienciación y sensibilización sobre el tema en cuestión y aquí, en España, ya existe un movimiento por aplicar programas de alfabetización emocional que ayudan al alumnado ofreciendo herramientas y recursos para el aprendizaje socio-afectivo en base a una serie de competencias y habilidades elementales emocionalmente hablando para así cubrir y satisfacer las necesidades de este mundo complejo.

#### **4.6. Educación Emocional. Necesidad e importancia.**

Como se ha podido comprobar, el marco teórico cumple una estructura clara, concisa y justificada ya que sigue un recorrido diferenciador que ha hecho llegar hasta este último punto entendiendo todo aquello con el objetivo de acercar la educación de la inteligencia emocional a las aulas, puesto que, centrándonos en el contexto educativo, a día de hoy, como señala Fernández-Berrocal y Ruíz (2008), educar la inteligencia emocional es un reto además de una necesidad. Y, ahora, después de tener conocimiento sobre la inteligencia y

la emoción como constructos separados y posteriormente como un concepto fusionado es el momento de descubrir todo aquello acerca de la educación emocional.

Para entender el concepto, la Educación Emocional (en adelante, EE) se concibe como,

un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra ,2005)

Por eso, se entiende, en palabras del mismo autor, como una educación continua y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico porque además de fomentar el desarrollo integral del individuo a nivel personal y social, es una forma de prevención maximizando las tendencias constructivas y minimizando las destructivas.

Dicho lo cual, la educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual que se reflejan en el contexto educativo y viceversa como dificultades de aprendizaje, dificultades en la relación con los compañeros y compañeras, entre otros (Álvarez, 2000). Esto provoca un claro déficit de madurez emocional, en palabras de Goleman (1995) “analfabetismo emocional” y estados emocionales negativos, provocando así la escasa actitud y motivación sobre las personas y sobre la sociedad.

Así pues, teniendo en cuenta las situaciones, el desarrollo de la inteligencia emocional y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra 2000 y Goleman, 1995), se centra en la prevención de factores de riesgo en el aula (Ibarrola, 2004) tratando de mejorar las relaciones interpersonales del alumnado y su bienestar subjetivo (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Asimismo, diversos estudios empíricos como Mayer, Roberts y Barsade (2008, citado en Acosta, 2008) muestran que las personas con buenos recursos de inteligencia emocional son menos propensas a los conflictos interpersonales, a mantener actitudes violentas, entre otras, y al mismo tiempo, a alcanzar mayores niveles de satisfacción y bienestar personal.

Por esta razón, según Bisquerra (2005) el objetivo general de la EE es “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida, etc.”



#### **4.6.1. Educación Emocional y la escuela.**

Uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la educación emocional es la escuela, y es que “el periodo escolar se considera fundamental en la vida del ser humano, pues las actitudes radicales se adquieren en la infancia mediante la configuración de las convicciones” (Perea, 2002, p. 32). Asimismo, es en la escuela donde puede “enseñar a los niños a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos” (de Andrés, 2005). Por estas razones, como afirma Abarca (2003) es importante fomentar la educación de la inteligencia emocional durante el periodo escolar, ya que, es la etapa infantil cuando se es más sensible a los aprendizajes.

La escuela, a través de todos los agentes implicados (profesores, tutores, familias) contribuye a configurar la personalidad del individuo desencadenando múltiples aprendizajes que contribuirán positivamente al desarrollo pleno de los niños y niñas.

Por tanto, la educación como indican Álvarez y Bisquerra (1996) “debe englobar a toda la personalidad, y es precisamente la orientación educativa, como función global de la educación, la que proporciona la ayuda necesaria para que el alumno pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona”.

En este sentido, aunque como se ha visto en el marco normativo, la EE se trata más bien de un contenido transversal a todas las áreas que componen el currículo académico, y dada su necesidad e importancia en estos días de fomentarla puesto que dan respuesta a las necesidades personales y sociales, se ve la necesidad de poner en práctica un modelo de intervención, un programa, desde la escuela, buscando el anticipo a los problemas que puedan surgir y, de este modo, perseguir la prevención de estos y el desarrollo integral del alumno. Un programa, en palabras de Álvarez-González (citados en Rodríguez et al., 2016), es una acción continuada, previamente planificada, encaminada a conseguir unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias. La intervención a través de programas nos va a permitir que ésta se realice de forma sistemática y continua a lo largo de la vida, no como un conjunto de actividades puntuales.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, cabe decir que el contexto educativo es el lugar ideal para que el alumno pueda desarrollar de manera integral su personalidad no solo abarcando el área cognitiva sino toda su personalidad. Y, en este momento, la escuela tiene el reto, junto con el ámbito familiar, de potenciar el desarrollo emocional que contribuya al bienestar personal y social del alumno.

#### **4.7. Las conductas disruptivas en el marco de la convivencia escolar.**

“Convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado” (Rodríguez, 2007).

En el marco educativo, reflejo de la sociedad en general, como indica Jares (2011), predomina la concepción tradicional del conflicto como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar. Pero, no hay que quedarse solamente con esa concepción de conflicto. El concepto hay que verlo, además, desde otra perspectiva ya que en sí es consustancial a las relaciones humanas, además de ineludible, por mucho que no desee verse o se evite, puesto que “en sí es un estado normal de la sociedad y de las relaciones interpersonales” (Castells, 1998).

Por ese motivo, en base a la prospectiva que persigue este estudio, el cual, analizando los resultados y formulando las posibles conclusiones, se implemente un programa de educación emocional para así mejorar el nivel de la inteligencia emocional tanto de la muestra de estudio como del resto del centro, hay que ver el conflicto como una oportunidad, es decir, aprender a valorar los conflictos como oportunidades de desarrollo y aprendizaje, ya que resulta más sencillo su gestión (de manera constructiva) y al mismo tiempo aumentan las posibilidades de resolverlo y de poder enfrentarse en el futuro a cualquier posible eventualidad.

Desde esta visión, teniendo en cuenta que los conflictos entran dentro del marco de convivencia de un centro escolar, la conducta que presenta parte del alumnado asociada a diversos tipos de conflictos y que perjudica la convivencia escolar puede englobarse bajo el único término de comportamiento antisocial y bajo el paraguas de este concepto último se distingue manifestaciones como las conductas disruptivas o indisciplinadas de aquellas con un nivel mayor de violencia como el bullying, acoso sexual o conductas xenófobas.

En el caso que nos ocupa y que es objeto de estudio, las conductas disruptivas, se trata de una manifestación dentro de los problemas de convivencia escolar considerándose como problemas menores, pero con alta frecuencia hasta el punto de verse, en palabras de Rodríguez (2007) como una de las causas más importantes del llamado malestar docente al tiempo que constituye una fuente de insatisfacción para gran parte del alumnado.

Asimismo, cabe decir que estas manifestaciones disruptivas se dan más en un contexto de aula, en situaciones de convivencia dentro del aula en las que uno o unos pocos alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al docente a emplear cada vez más tiempo en controlar la marcha de la clase y el orden dentro de la misma.

Estos tipos de conductas disruptivas abarcan un amplio espectro de conductas que pueden incluir: cuchicheos; risas; provocaciones constantes a los compañeros y/o profesor; comentarios hirientes en voz alta acerca de un compañero o de la propia tarea; insultos o motes; pequeñas peleas o robos; y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula (Rodríguez y Luca de Tena, 2004).

Por tanto, según Torrego y Monero (2003), se tratan de conductas puntuales que suelen darse de forma frecuente y persistente y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula, y al trabajo de los demás alumnos.

#### 4.8. Relación marco teórico y objetivos de investigación.

Con el objetivo de dar rigor al estudio que se lleva a cabo se considera conveniente conocer la relación entre los objetivos generales que se persiguen con los constructos, con la fundamentación teórica que enmarca y justifica el proyecto. Y, para ello, en la siguiente tabla (tabla 8) se puede comprobar, de manera lineal el recorrido para dar respuesta al planteamiento de estudio. Por tanto, se tiene que interpretar no como un recorrido fijo sino móvil pues, partiendo de los objetivos generales, se extrae la concepción teórica para fundamentar los objetivos que posteriormente se traducen en variables de estudio, para después, una vez sabido los datos descriptivos de las variables vuelven en el sentido contrario del recorrido para dar respuesta a los objetivos planteados en base a un marco teórico.

Tabla 8. *Relación constructos del marco teórico con los objetivos de la investigación.*

<b>Objetivos</b>	<b>Constructos</b>	<b>Variables</b>
O.G.1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y los conflictos/conductas disruptivas.	5.2. Concepto de Inteligencia 5.3. Concepto de Emoción 5.3.1. Funciones de las emociones 5.3.2. Clasificación de las emociones 5.4. Inteligencia Emocional 5.4.1. Modelos de IE 5.5. Estudios IE 5.6. Educación Emocional 5.7. Conductas disruptivas	- Nivel de Inteligencia Emocional
O.G.2 Analizar los tipos de conflictos y las causas que los originan	5.7. Conductas disruptivas	- Tipos de conflictos - Cantidad de conflictos - Causa de los conflictos

Nota. Fuente: Elaboración propia.

#### **4.9. Aportación a la sociedad y a la ética profesional.**

Actualmente hay una gran cantidad de cambios que vivimos simultáneamente y con un nivel de complejidad, puesto que estamos inmersos dentro de un sistema complejo que es mucho más difícil, o imposible, de predecir. Con esto quiero poner en relieve el concepto que defiende Bauman en la obra *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2009) sobre la modernidad líquida/educación líquida. Y ante este hecho, la educación no puede estar alejada de esta realidad y ahora más que nunca tiene el reto de proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él conforme indica Delors, J. en la obra *Los cuatro pilares de la educación* (1996).

En base a esto, la respuesta que tiene la comunidad educativa ante los continuos cambios de la realidad sociocultural es la innovación o mejora continua en su quehacer diario. Es decir, ha de tener la capacidad suficiente para adaptarse a la nueva era.

Y, dentro de esta nueva era, los profesionales de la educación hemos de poseer ciertas competencias que nos hagan más competentes en nuestra labor educativa. Por tanto, hay que resaltar como defiende Meneses (2016) que para tener la posibilidad de promover y mejorar la calidad educativa es necesario incorporar la competencia profesional en investigación como un instrumento para llevar a cabo intervenciones y prácticas educativas con calidad, puesto que, conforme el conocimiento avanza, y con la ayuda de las nuevas tecnologías, nosotros, los docentes, tenemos la oportunidad y la necesidad de justificar y enmarcar nuestras prácticas en un contexto de investigación científica en el ámbito que nos corresponde.

Por otro lado, el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador (Ávila, 2002). Además, el mismo autor defiende que existe un acuerdo general en que hay que evitar conductas no éticas en la práctica de la ciencia.

En este sentido, la investigación científica lleva consigo un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos y colaboraciones que, necesariamente, hacen que el investigador deba esforzarse por preservar las condiciones éticas de su estudio (Sandin P. 2003, citado en Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., y Malpica, D., 2012).

Y, cuando hacemos referencia a ese contexto, como señala Rodríguez-Gómez (2018) hemos de tener presente aspectos relacionados con la confidencialidad, el consentimiento informado, el manejo de riesgos, entre otros. Pues, los criterios éticos de una investigación deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos involucrados en el estudio y la manera en que escribe sus resultados, tal y como indica Ávila (2002).

Así pues, trasladando todos aquellos aspectos relacionados con la ética de la investigación a nuestro diseño de investigación primero de todo es necesario partir de los objetivos principales del mismo los cuales son conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conflictos/conductas disruptivas; y analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que las originan.

En base a estos objetivos se entiende que nuestra investigación está inmersa dentro de un contexto educativo de educación formal donde el objeto de estudio es analizar el nivel de inteligencia emocional del alumnado de esta edad e identificar aquellos comportamientos para posteriormente, en un futuro próximo, se pueda mejorar la capacidad emocional y como consecuencia las relaciones interpersonales a través del trabajo de las emociones para favorecer un ambiente positivo.

Por tanto, uno de los primeros aspectos éticos que tenemos que justificar a la hora de llevar adelante una investigación es el por qué la misma se ha de realizar con niños y, en el caso de nos ocupa, es necesario ya que los mismos objetivos son inherentes a los sujetos participantes. Además, la investigación se lleva a cabo en este grupo de sujetos ya que es el mismo centro educativo el que ve la necesidad de poner en marcha un estudio para, posteriormente, y en base a los resultados y conclusiones, aplicar un programa a todas y cada una de las etapas educativas.

Tomando como referencia este criterio ético confluyen los otros y en nuestra investigación se garantiza el respeto a la ética puesto que en un primer momento es el informar a todos los participantes (docentes implicados y Equipo Directivo) sobre la investigación estableciendo un consentimiento informado ya que los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y, a su vez, deben conocer tanto sus derechos como sus responsabilidades dentro de la investigación (Christians, C.G., 2000, citado en Ávila, M.G., 2002).

Además, uno de los códigos éticos que respeta nuestra investigación hace énfasis en la seguridad y protección de la identidad de las personas que participan y por tanto la confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes como en la privacidad de la información.

Por último, en nuestro estudio también consideramos el control de manejo de riesgos con el objetivo de minimizar los mismos en los participantes cumpliendo una serie de requisitos para, según Ávila (2002) cumplir con cada una de las responsabilidades y obligaciones adquiridas con los informantes y con el manejo posterior de los datos proporcionados.

En este sentido, como investigadores, en este estudio se tiene en cuenta los perjuicios que pueden derivar de la misma y, además, desde el primer instante que se contacta con la institución escolar se garantiza que los resultados no serán utilizados con diferentes fines de los objetivos del estudio.

## **5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

El propósito de esta investigación es conocer de manera empírica la relación existente entre la inteligencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria, concretamente de un nivel académico, y las conductas disruptivas/conflictos (teniendo en cuenta la cantidad) en un contexto de aula, que indiquen de manera directa en la convivencia, además de conocer los tipos de conductas disruptivas/conflictos y las causas que los originan. Por tanto, el problema y/o preguntas generales del presente estudio es ¿Existe un vínculo o una relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en un contexto de aula en los niños y niñas de Educación Primaria? ¿Las conductas disruptivas/conflictos son a consecuencia de una falta de habilidades sociales y de regulación emocional?

De este planteamiento general se puede extraer y deducir otras preguntas como: ¿La inteligencia emocional es capaz de regular los comportamientos (conductas disruptivas/conflictos)? ¿El trabajo de las emociones puede contribuir a mejorar los comportamientos, entendiéndose como conductas disruptivas/conflictos, en las aulas? ¿Necesita el alumnado estrategias emocionales para resolver sus conflictos de forma más positiva?

Esto llevará a analizar si la Inteligencia Emocional y el nivel de la misma tienen que ver con el comportamiento, entendiéndose como conductas disruptivas/conflictos, en un contexto de aula. Además, se quiere observar qué tipos de conflictos y qué tipos de causas originan los conflictos y valorar si es necesario tomar, en un futuro próximo, medidas preventivas que promuevan el fomento de la conciencia emocional (esto es, conocer las propias emociones y cómo gestionarlas; conocer las emociones de los demás y cómo influimos en ellas) que permite mejorar las habilidades a la hora de resolver conflictos cotidianos en las aulas permitiendo así que se mejore la convivencia.

Para ello, se contará con la colaboración de dos aulas de Educación Primaria de un colegio de la provincia de Valencia que permitirá analizar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas/conflictos, los tipos y sus causas, en un contexto de aula.

Por último, cabe decir que, para conocer las respuestas a las preguntas de investigación planteadas hay que esperar a la descripción y exposición de la discusión y conclusiones que más adelante, en base a los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación se conocerán.

### **5.1. Contexto.**

El ámbito dónde se pone en práctica la investigación es un centro privado-concertado situado en Mislata en la provincia de Valencia, perteneciente a la comarca de l'Horta de l'Oest.

### El centro y su entorno

Mislata está situada al oeste de la ciudad de Valencia y “pegada” a ésta. Es una población con más de 43.000 habitantes que está considerada “ciudad dormitorio” ya que una gran cantidad de habitantes trabajan fuera del municipio.

En el ámbito de la economía, el sector primario ha sido prácticamente eliminado y también ha disminuido claramente la importancia económica del sector secundario en la población, habiéndose trasladado las industrias hacia el polígono industrial cercano. El sector terciario es el que predomina en la actividad económica, fundamentalmente comercios y servicios destinados a una gran población que mayoritariamente trabaja fuera del municipio.

Es una población de zona valenciano hablante, pero, a causa de sus particularidades, predomina el castellano. Las particularidades son su cercanía a la capital y el gran incremento de población castellano hablante producido en las décadas 50, 60 y 70.

En cuanto al origen de la población extranjera, cabe destacar la gran variedad de nacionalidades. Aunque procede mayoritariamente de países de habla hispana, los cinco continentes están representados. La población inmigrante que nuestro centro escolariza se ha incrementado en los últimos años. Su número suele oscilar entre 10 y 20 alumnos de varias nacionalidades, principalmente de América Latina.

### El centro y su proyecto

En la actualidad el centro forma parte del conjunto de Centros Educativos HHDC, en concreto cinco, cuya titularidad la ostenta la Fundación Educativa Madre Micaela HHDC ligado a la Congregación de las Hermanas de la Doctrina Cristiana. Los objetivos estratégicos comunes a los seis centros que constituyen la red, para los próximos tres cursos académicos son:

- Consolidar la nueva estructura organizativa de los centros de las Fundación Educativa Madre Micaela HHDC potenciando nuestra identidad común y respetando la singularidad de cada centro.
- Ser una organización inclusiva con sentido cristiano, que aprende y gestiona su conocimiento.
- Hacer de nuestros centros plataforma de evangelización desde la Misión Compartida por toda la Comunidad Educativa.

Así mismo, se lleva una línea común en cuanto a la formación del profesorado. La reflexión y formación recibida en estos últimos tiempos nos ha llevado a considerar positivas actuaciones como el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Dialógico y las Actuaciones de Éxito Educativo derivadas de este último. Los centros HHDC deben avanzar cada vez más hacia la inclusividad.

El Colegio cuenta con 6 unidades de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 12 de Educación Secundaria ampliando su oferta educativa hasta Bachillerato.

La inmensa mayoría del profesorado que forma el claustro, alrededor de 55 docentes, permanece en el centro de un curso para otro, dando continuidad y estabilidad a la orientación educativa del centro. Además, la mayoría del profesorado tiene amplia experiencia docente, gusto por su profesión y preocupación por los problemas educativos y personales de nuestros alumnos, dando lugar a iniciativas que intentan atajar las dificultades diarias que se presentan en el aula.

Desde el centro se fomenta su formación continua. Todos los profesores/as pertenecen a diferentes equipos donde se trabaja en Proyectos como: Plan de Atención para la Mejora, Plan de de la Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, Planes de Refuerzo, etc... Actualmente, el claustro lo constituyen alrededor de 55 profesores desde Educación Infantil hasta Bachillerato.

En cuanto a instalaciones, dependencias...el centro dispone de los laboratorios y aulas necesarias, experimentando en estos últimos años un notable aumento del material que posee para el uso de las TIC: ordenadores, cañones, pizarras digitales, Chromebooks...

Respecto al alumnado, todos ellos residen en la población, la mayoría proceden de núcleos familiares cuyo nivel económico es medio y, aunque el nivel cultural no es elevado, suficiente para favorecer la formación de los alumnos.

## **5.2. Objetivos de investigación.**

En función del planteamiento del problema junto con las preguntas que guían la investigación, a continuación, se exponen los objetivos que pretenden otorgar a los mismos un carácter teórico-práctico con el fin de contribuir en un futuro a la mejora de la inteligencia emocional en los alumnos.

Por tanto, se plantean dos objetivos generales (en adelante, O.G.) junto con los objetivos específicos (en adelante, O.E.) relacionados con los O.G.

### **O.G. 1: Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conflictos/conductas disruptivas.**

- O.E. 1. 1:* Conocer el nivel de IE y los conflictos de la muestra.
- O.E. 1. 2:* Contrastar el nivel de IE y de los conflictos entre chicos y chicas.
- O.E. 1. 3:* Comparar el nivel de IE y de los conflictos en grupo A y B.
- O.E. 1. 4:* Conocer el alumnado sin conflictos y con conflictos y diferenciar el género de los alumnos conflictivos.



**O.G. 2: Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los/las originan.**

O.E. 2. 1: Descubrir qué tipos de conflictos son más frecuentes en la muestra, entre grupos y entre género.

O.E. 2. 2: Identificar las causas que originan los conflictos o conductas disruptivas, entre grupos y entre sexo.

**5.3. Hipótesis.**

Por las características que dan forma a este estudio, las variables que se van a tener en cuenta para la recogida de información y las posteriores conclusiones se recogen a continuación.

Las variables de esta investigación se clasifican en dos categorías:

- Variable Dependiente (en adelante, VD)
- Variable Independiente (en adelante, VI)

Estas son:

- nivel de competencia emocional (VI)
- tipos de conflictos/conductas disruptivas (VI)
- cantidad de conflictos/conductas disruptivas (VI),
- causa de los conflictos/conductas disruptivas (VI)
- el sexo (VD)
- el grupo-clase (VD)

Así pues, como hipótesis formulamos las siguientes:

- H1. La inteligencia emocional se relaciona con el comportamiento, con la gestión de las emociones, así como con los conflictos/conductas disruptivas en niñas y niños de Educación Primaria, en un contexto de aula.
- H2. Existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de la inteligencia emocional y las conductas disruptivas.
- H3. El número de conductas disruptivas/conflictos es un factor vinculado con el nivel de inteligencia emocional del alumnado.
- H4. Las chicas poseen mayor nivel de Inteligencia Emocional que los chicos.
- H5. Existen diferencias en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional y nº de conductas disruptivas/conflictos entre grupo A y grupo B.
- H6. Las conductas disruptivas/conflictos se dan más en el género masculino que en el femenino.
- H7. Las causas por las que se originan los conflictos, son debidas, al nivel de Inteligencia Emocional, a la falta de regulación emocional y a la falta de habilidades sociales.

## 6. MARCO METODOLÓGICO.

Para desarrollar este apartado, se empezará, primeramente, por destacar algunos aspectos teóricos que harán entender el porqué se está llevando a cabo esta investigación y, posteriormente, la explicación del tipo de investigación elegida para dar respuesta al planteamiento del problema.

Tal y como afirma Rodríguez-Gómez (2018), los contextos socioeducativos y escolares “son realidades muy diversas, complejas y altamente dinámicas”. Por eso, es necesario, desde esta perspectiva, que los profesionales de la educación sean capaces de reconocer y de analizar aquellos factores que inciden en el proceso educativo siempre desde intervenciones que estén basadas en evidencias científicas.

Así, partiendo del propósito de esta investigación, el primer aspecto que se plantea en el presente estudio es el problema o pregunta general que se quiere solucionar con datos empíricos, en este caso, analizar y conocer de manera empírica la relación existente entre la educación/inteligencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria, concretamente de un nivel académico, y los conflictos o conductas disruptivas en un contexto de aula, así como las causas que las originan, que indiquen de manera directa en la convivencia. Entonces, se puede comprobar que iniciamos el estudio mediante el lanzamiento de un interrogante que hay que resolver, que como indica Hegger (2006, pág. 28 citado en Rodríguez-Gómez, 2018, pág. 8) “toda pregunta es una búsqueda. Toda búsqueda está guiada por lo que se busca. Preguntar es buscar, conocer el tinte en lo que se refiere a que es y a ser así”.

Por tanto, hay que entender, que toda investigación sigue la fórmula dialógica del binomio pregunta-respuesta teniendo en cuenta unos pasos que llevará, en cierta medida, a responder con mayor evidencia o menor al problema de estudio.

Para ello, tal y como se refleja en la tabla 9, es importante destacar todo aquel proceso, desde su inicio hasta su fin, que conducirá a la respuesta.

En un primer lugar (1ª fase), es fundamental realizar una exhaustiva identificación y delimitación del problema y del área de investigación, haciendo una valoración que termina con la formulación del problema.

En segundo lugar (2ª fase), una vez definido el problema de investigación se inicia el proceso de revisión bibliográfica y documental que sirve, como plantea Bryman (2012, citado en Rodríguez-Gómez, 2018, pág. 13), para responder o resolver cuestiones que ayuda a perfilar el problema, los objetivos de estudio, así como la discusión de los resultados.

Y, en tercer lugar (3ª fase), es en la que nos vamos a detener ahora porque es aquí donde hay una serie de implicaciones, entre ellas, la de resolver el problema con la posibilidad de realizar una prueba empírica que confirme o no las hipótesis de estudio y de respuesta al planteamiento de la investigación.

En este sentido, es momento de mostrar y desarrollar la elección de la metodología y todos los aspectos implicados, la cual constituye un elemento clave y esencial de cualquier proceso de investigación, y en especial el del presente estudio.

Tabla 9. *Cronograma de la investigación.*

		Marzo	Abril	Mayo	Junio
<b>FASES</b>					
1 <sup>a</sup>	- Introducción - Justificación - Planteamiento del problema	●			
2 <sup>a</sup>	- Marco normativo - Marco teórico - Aportación a la sociedad y a la ética profesional		●		
3 <sup>a</sup>	- Marco metodológico		●		
4 <sup>a</sup>	- Aplicación cuestionario		●		
	- Recogida de datos.			●	
	- Resultados y análisis de datos			●	
	- Conclusiones y Discusión			●	
TFM	- Elaboración	●			
	- Entrega				●

Nota. Fuente: Elaboración propia

## 6.1. Enfoque metodológico.

Elegir la metodología que mejor se adapta a la investigación con la que hace posible acercarse a la realidad, determina la conceptualización, los interrogantes formulados, los planteamientos teórico-prácticos puestos en marcha y, por tanto, las conclusiones alcanzadas en la aproximación mencionada. Se trata, pues, de una cuestión que debe estar al servicio de los objetivos de estudio planteados y de las finalidades de la investigación.

Los objetivos generales de la investigación son: *Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conflictos/conductas disruptivas; y Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los/las originan.*

Partiendo de estos y analizando la metodología que mejor se adapta al tipo de estudio que se quiere llevar a cabo, la investigación se enmarca dentro de una metodología mixta que combina diseño cuantitativo en lo referente a la Inteligencia Emocional y nº de Conflictos/Conductas Disruptivas y diseño cualitativo relacionado con los tipos de Conflictos/Conductas Disruptivas y la causas que originan esos conflictos.

Para entender este modelo mixto, cabe decir que, los diseños mixtos han ido cobrando fuerza día a día y cada vez son más aplicados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las Ciencias Sociales, siendo en el área educativa como este caso.

Este modelo representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cuantitativo y cualitativo puesto que ambos se combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas y oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo lo que ofrece a la investigación cierto dinamismo en el proceso.

Bajo esta óptica, para Driessnack, Sousa y Costa (2007, citado en Pérez, 2011) “los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” y se caracteriza por una triangulación en tanto en cuanto a que debe haber una convergencia de los datos recolectados e interpretados al respecto del mismo fenómeno, que para Moscoloni (2005, citado en Pérez, 2011) se considera esta característica como un elemento de peso siendo una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio y permiten a los investigadores combinar paradigmas para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación para la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos que facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos.

Siguiendo a autores como Johnson y Onwuegbuzie (2004, citado en Pérez, 2011), estos definen los diseños mixtos como “el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos,

enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Además, Onwuegbuzie y Leech (2006, citado en Pérez, 2011) plantean que las investigaciones con un diseño mixto pueden ser de dos tipos:

- Con modelo mixto: en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.
- Con método mixto: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

Entonces, bajo el enfoque del presente estudio, el tipo de diseño mixto que más se adapta al mismo es el segundo, ya que se encamina a estudiar un problema a través de dos fases de investigación claramente diferenciadas, aunque interrelacionadas, como es por una parte la IE y nº de Conflictos/Conductas Disruptivas y por otra, los tipos de Conflictos/Conductas Disruptivas y la causas que originan esos conflictos. Y, para comprender este hecho, Rocco, Bliss, Gallagher, y Pérez-Prado (2003, citado en Pérez, 2011) sugieren que los diseños mixtos poseen diferentes combinaciones según el carácter exploratorio o confirmatorio.

En base a esta clasificación, la investigación que se está llevando a cabo se caracteriza por un diseño que responde a un método mixto en el cual se mezclan estrategias cuantitativas y cualitativas, siguiendo un procedimiento secuencial por etapas o fases. Una etapa un enfoque, la siguiente el otro. Cada etapa fortalece la anterior, pues, conforme señala Gadamer (2001) los objetivos que se persiguen en este proyecto es explicar, propio de investigaciones cuantitativas, y comprender, propio de investigaciones cualitativas.

Partiendo de esta constatación, autores como Creswell (2018) argumentan que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Y, según el mismo autor, el cual clasifica tres variaciones en las aproximaciones metodológicas mixtas, este estudio cumple las características de una investigación con una estrategia secuencial explicatoria, en que los resultados cualitativos se utilizan para explicar resultados cuantitativos siguiendo el orden cuantitativo → cualitativo, en que el énfasis recae en explicar e interpretar correlaciones y, además, se utilizan de forma continuada para lograr comprender mejor el objeto de estudio.

Llegados a este punto, cabe destacar que, en base al enfoque metodológico que mejor se ajusta al estudio, este diseño se lleva a cabo en dos fases distintas. Primeramente, se inicia el diseño con la recogida y análisis de datos cuantitativos que tienen la prioridad en la dirección de las preguntas de investigación y, seguidamente, se recogen y analizan los datos cualitativos que ayudan a entender los resultados cuantitativos. A continuación, se explica el desarrollo de las dos fases:

La fase cuantitativa, relacionada con los datos sobre la Inteligencia Emocional y el nº de Conflictos/Conductas Disruptivas, “se caracteriza por utilizar la recolección y el análisis de datos, confiando en la medición numérica y en el uso de la estadística con el objetivo de explicar la realidad susceptible de ser conocida, la cual es independiente y externa al sujeto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Dentro de este tipo de método, el diseño de investigación por el que se opta es *ex-post-facto* o no experimental de tipo descriptivo-correlacional en el que la recolección de la información es una sola ocasión, es decir, un estudio transversal (Hernández *et al.*, 2003).

Cabe decir, además, que esta tipología se caracteriza por la falta de control de las variables o, dicho de otro modo, no se puede manipular las variables de forma intencionada porque como afirma Hernández *et al.*, (2003) está condicionada por su naturaleza y solo se limita a describir la situación real del aula, es decir, tienen menor validez interna, pero gana en validez externa ya que las situaciones planteadas son más naturales y representativas. Del mismo modo, es una metodología en el que los participantes no son asignados de manera aleatoria, sino que son los estudiantes de cada una de las aulas de un centro específico. Los participantes llegarán al investigador con sus características distintivas, en este caso IE y conductas disruptivas (Kerlinger y Lee, 2002).

Tal y como indica Mateo (2000, citado en Rodríguez-Gómez, 2018, pág. 27), la metodología *ex-post-facto* permite describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar las variables que configuran el objeto de estudio. Tanto es así, que las ventajas de esta investigación dentro del proyecto están determinadas por su base científica, debido a las mediciones controladas por técnicas específicas en un grupo determinado de alumnos además de destacar los aspectos positivos como la reducción de tiempo, esfuerzo y cantidad de participantes (Bisterra, R, 2004). Aunque, siguiendo al mismo autor, es importante destacar tres grandes limitaciones de esta metodología. Su incapacidad por controlar las variables que por consiguiente provoca una desconfianza experimental; su imposibilidad de realizar una elección de sujetos aleatoria; y, la existencia a un riesgo de interpretaciones erróneas derivadas de la falta de control. Aspectos que serán tenidos en cuenta durante el análisis de datos de la investigación y su posterior discusión y conclusión.

La fase cualitativa, relacionado con la tipología de conflictos/conductas disruptivas así cómo las causas que motivan los conflictos, se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales que se investiga. Además, las metodologías constructivistas aportan una mirada comprensiva, holística y profunda a las conductas y comportamientos individuales y sociales en el tiempo y en el espacio, y se interesan por todo lo que es único y singular.

Bajo esta óptica, cabe decir que el enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos o información; mientras que el cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información (medir con precisión las variables del estudio, tener “foco”).

Asimismo, el enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, es una especie de “paraguas”, en el cual se incluye una variedad de técnicas y estudios no cuantitativos (Grinell, 1997), con el énfasis no de medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino de entenderlo. Es decir, un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa: cuáles son sus actitudes, etc.).

Por tanto, en términos generales, los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, y se fundamentan más en un proceso inductivo (exploran y describen, y luego generan perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.

De acuerdo con esto, al igual que la fase cuantitativa se caracteriza por un estudio *ex-post-facto* o no experimental de tipo descriptivo-correlacional, la fase cualitativa se caracteriza por “la implicación de un proceso de indagación a través de un estudio de caso mediante el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1992).

Y, siguiendo a los mismos autores, la fase cualitativa del presente estudio se enmarca dentro de un estudio cualitativo descriptivo-explicativo lineal pero iterativo (Yin, 2009).

## **6.2. Muestra y participantes.**

La población empleada para el presente estudio se ha determinado teniendo en cuenta las características psicoemocionales de la muestra ya que como afirma Gallardo-Vázquez (2007) a la edad de 8-9 años el desarrollo emocional y afectivo del sujeto está determinado por un elevado sentimiento psíquico, social y físico revelado por una actitud en la que sobresale la seguridad en sí mismo, aunque en ocasiones manifiesta inquietud o preocupación en situaciones concretas que comienza a dirigir.

Además, la elección del tipo de muestra, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), se justifica por el planteamiento de la investigación puesto que no se busca extrapolar ni generalizar datos sino analizar las propiedades psicométricas del instrumento seleccionado.

Por tanto, para este estudio, se realiza un muestreo no probabilístico de tipo causal o intencional, aquel en el que el investigador utiliza a los sujetos que le son accesibles o que pueden representar ciertos tipos de características (Latorre, Rincón, y Arnal, 2003; Sierra Bravo, 2003, citado en Rodríguez-Gómez, 2018).

La muestra la forman 50 estudiantes de 3º de Educación Primaria de un colegio privado-concertado de la Comunidad Valenciana. Se trata, pues, de un muestreo homogéneo, ya que todos pertenecen al mismo nivel de etapa, y suficiente porque existe una cantidad representativa para conocer el planteamiento del problema de esta investigación. Así, tal y como se indica en la Tabla 10 y Figura V, de los 50 alumnos, por un lado, en el grupo de 3º A (26 estudiantes), 15 (58%) son chicos y 11 (42%) son chicas. Por otro lado, en el grupo de 3º B (24 estudiantes), 12 (50%) son chicos y 12 (40%) chicas.

Tabla 10. *Descriptivo de la muestra*

Grupo	N		Sexo	N		N	
	A	B		Chicos A	Chicos B	Chicas A	Chicas B
		26		15		11	
		24		12		12	
Total Muestra		50	Total chicos	27	Total chicas	23	

Nota. Fuente: Elaboración propia

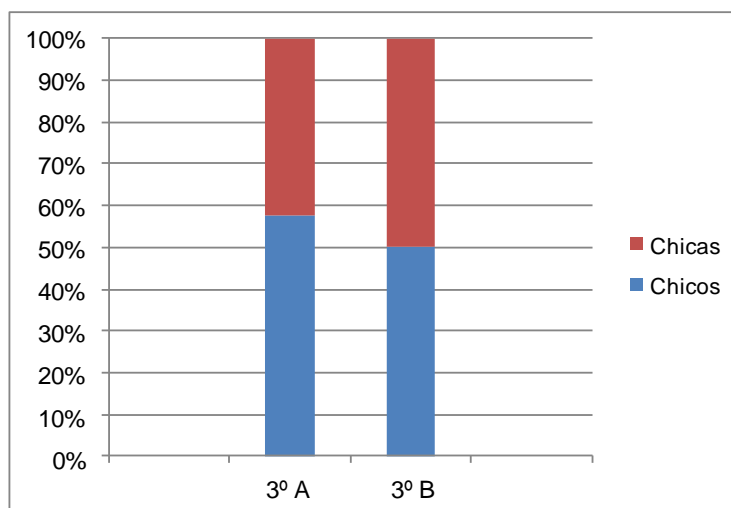
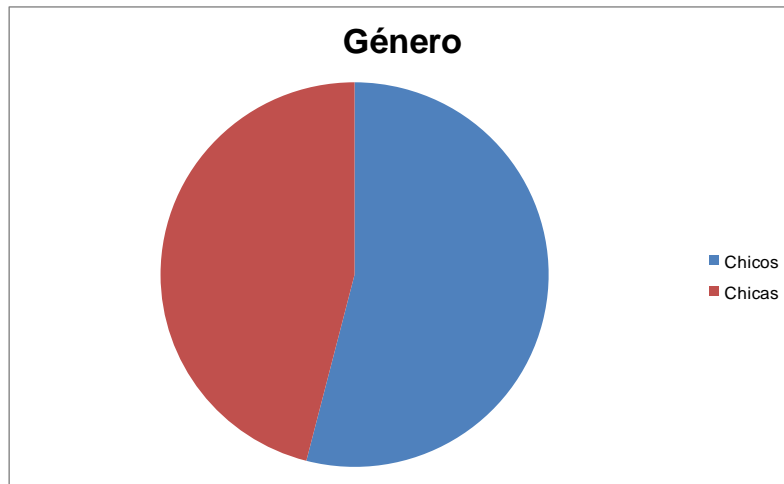


Figura V. Muestra por curso y género.

Asimismo, observando la muestra total, como se refleja en la Figura VI, de los 50 alumnos, 27 (54%) pertenecen al género masculino y 23 (46%) al género femenino. La edad comprendida de estos alumnos es de 8-9 años.





*Figura VI. Muestra por género.*

Se considera importante conocer las características psicoevolutivas de de la muestra (niños de 8-9 años) que ayudará a comprender la razón de su elección para este estudio.

➤ **Desarrollo físico:**

- Su desarrollo tiene un ritmo regular, no sometidos a los estirones de etapas anteriores.
- Adquieren la capacidad de coordinar movimientos de manera más armónica.
- Toman conciencia de los segmentos corporales más específicos.

➤ **Personalidad:**

- Tienen una mayor autonomía, seguridad e independencia. Es importante mantener el equilibrio entre la libertad que se les proporciona y los límites que hay que establecer.
- Necesitan que refuercen su autoestima. Es importante cuidar el lenguaje a la hora de corregirles (criticar el comportamiento y no a la persona).

➤ **Cognición**

- Aparece el sentimiento lógico. Son capaces de resolver problemas aplicando la lógica, aunque todavía no piensan en términos abstractos.
- Son capaces de aplicar la reversibilidad, la conversación y la casualidad.
- Tienen capacidad para comprender un texto y recordarlo, aunque todavía les cuesta extraer las ideas más importantes.
- Aumenta considerablemente su capacidad de memoria.

➤ **Afectividad:**

- Muestran un mayor equilibrio emocional.

➤ **Familia:**

- El diálogo entre el niño y sus padres se hace *más adulto*, aumentan las negociaciones y aparecen los pactos formales.
- Se agudizan las diferencias respecto a algunos temas, como las tareas escolares.
- Les cuesta comprender la demanda de información de sus padres.
- **Relaciones sociales:**
  - Disfrutan con sus iguales.
  - Se establecen jerarquías dentro de los grupos.
- **Moral:**
  - Van interiorizando los valores y ven la necesidad de la justicia, la igualdad, la amistad o los derechos.
- **Juego:**
  - El juego sigue siendo parte fundamental en su desarrollo, tanto a nivel físico como social y cognitivo.
  - Las niñas tienden a preferir juegos que requieren un mayor movimiento. Los niños prefieren la velocidad y la fuerza.
  - Además, cumple funciones importantes a nivel individual. Por ejemplo, les permite conocer mejor sus propias capacidades; perfeccionar sus habilidades motrices, verbales o sociales; establecer lazos de amistad; perfilar su propia imagen; aprender a superar la frustración, a superarse, etc.
  - Ponen en práctica roles que generan rivalidad, tolerancia o liderazgo, entre otros.

### 6.2.1. Contexto de la investigación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 108 hace una breve clasificación de la tipología de centros educativos existentes en el territorio español.

En este, se divide centro docentes públicos y privados, cuya diferencia reside a quién pertenece la titularidad. En los centros públicos la titularidad reside en la administración pública mientras que en los privados la titularidad reside en una persona física o jurídica de carácter privado y son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de concertados legalmente establecido. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el Registro de centros de la correspondiente Administración educativa.

Se considera importante hacer esta distinción puesto que en centro educativo en el que se lleva la investigación entra dentro de la catalogación de centro privado concertado en el que es sostenido, parcialmente, con fondos públicos teniendo la gestión privada.

En este sentido, hay que decir que el contexto propiamente dicho en el que se va a efectúa el estudio corresponde a un ámbito de educación formal dentro de un marco escolar y curricular. Este se caracteriza por efectuar una determinada selección y organización de los saberes culturales que necesitan ser enseñador y por disponer de un educador experto, que ejerce específicamente el rol de mediador entre dichos saberes y la actividad del aprendiz para que consiga necesariamente apropiarse de ellos. Se trata de un contexto de educación que responde a la relación de interactividad entre profesor-alumno-contenido, desarrollándose una intencionalidad educativa desplegando una serie de prácticas educativas para satisfacer las nuevas necesidades y poniéndose al servicio del cumplimiento de las finalidades para tal fin.

Conociendo estas características, en los siguientes apartados se va a describir el centro escolar y su contexto.

#### **6.2.1.1. El centro y su entorno.**

##### ➤ *Entorno sociocultural:*

El ámbito dónde se lleva a cabo la investigación es un centro privado-concertado situado en Mislata en la provincia de Valencia.

El colegio se encuentra en el centro de Mislata, en la Plaza de la Constitución nº 9, junto al Ayuntamiento y la parroquia de Nuestra Señora de los Ángeles. Mislata está situada al oeste de la ciudad de Valencia y es la capital de la comarca de l'Horta Oest. La población se encuentra en el margen derecho del río Turia y limita con Quart de Poblet, Xirivella y la misma Valencia.

Es una población con más de 43.000 habitantes con una muy alta densidad de población. De hecho, a lo largo de la historia ha ido evolucionando hasta el punto de convertirse en uno de los municipios con más densidad de población de Europa, con más de 21.000 habitantes por kilómetro cuadrado.

Mislata está considerada “ciudad dormitorio” ya que una gran cantidad de habitantes trabajan fuera del municipio. La población durante las últimas décadas ha sido creciente, a causa de su proximidad a Valencia.

En el ámbito de la economía, el sector primario ha sido prácticamente eliminado, debido a que el gran crecimiento demográfico, y con ello la construcción masiva de viviendas y edificios destinados al sector servicios, ha producido una casi desaparición del espacio dedicado a dicho sector.

También ha disminuido claramente la importancia económica del sector secundario en la población, habiéndose trasladado las industrias hacia el polígono industrial cercano.

El sector terciario es el que predomina en la actividad económica, fundamentalmente comercios y servicios destinados a una gran población que

mayoritariamente trabaja fuera del municipio, en la capital o en el cinturón industrial de Valencia. Este sector da trabajo a cerca del 50% de su población.

Es una población de zona valencianohablante, pero, a causa de sus peculiaridades, predomina el castellano. Éstas consisten en su cercanía a la capital y el gran incremento de población castellanohablante producido en las décadas 50, 60 y 70. Durante esas décadas, la población crece a causa de una inmigración interior, proveniente fundamentalmente de las provincias castellanas de Cuenca y Albacete. Las familias asentadas en la población durante este tiempo son de lengua materna castellana y se incorporan a la sociedad valenciana a través del castellano. Actualmente, el valenciano se conserva en las familias originarias de Mislata. El aprendizaje y conocimiento del valenciano se realiza a través de la enseñanza obligatoria, medios de comunicación..., por lo que gran parte de la población de origen castellano actualmente entiende, y hasta habla, el valenciano.

En las dos últimas décadas, el incremento de la población extranjera en Mislata ha sido notable. Actualmente, supone algo más de un 10% de los habitantes del municipio con una gran variedad de nacionalidades (más de 90 diferentes). Aunque proceden mayoritariamente de países de habla hispana, principalmente Colombia y Ecuador, los cinco continentes están representados.

#### ➤ *Familia y alumnado.*

Para la elaboración de este apartado, se ha tenido en cuenta los resultados de una encuesta realizada a las familias del centro el curso pasado. Ésta se repartió a los padres de los alumnos de todas las etapas educativas. La participación registrada fue muy alta, alrededor del 75%. Se recogían aspectos como vivienda y familia del alumno, situación laboral y nivel de estudios de los padres, normas y valores que éstos promueven, tiempo libre del que disponen, uso del valenciano, ambiente cultural, ayuda que recibe el alumno en sus estudios, relación con el centro...

- *Alumnado con origen en otros países:*

La población inmigrante que el centro escolariza se ha incrementado en los últimos años. Su número suele oscilar entre 10 y 20 alumnos de varias nacionalidades, principalmente de países de habla hispana y, en menor medida, de Italia, Armenia, Bulgaria, Camerún, Senegal y EE. UU. Además, hay que tener en cuenta a los alumnos asiáticos y africanos... que han nacido en España (de padres inmigrantes) o que han sido adoptados.

- *Nivel sociocultural de las familias:*

Con respecto al nivel de estudios de los padres de los alumnos, se observa que:

- Más del 90% de los padres tienen acabada, por lo menos, la enseñanza obligatoria (EGB/ESO). De hecho, el porcentaje de padres que no han terminado las etapas obligatorias sólo supera el 5% en Bachillerato (7%).

- El porcentaje de padres que han realizado algún estudio no obligatorio (Bachillerato, FP o universidad) es superior al 60% en todas las etapas menos en el Bachillerato, en que sólo supera el 50%. De hecho, en el caso de los padres de los alumnos de Educación Infantil supera el 70%.

- El porcentaje de padres con estudios universitarios supera el 20% en todas las etapas, siendo algo mayor en el caso de los padres de los alumnos de Educación Infantil (se acerca al 30%).

- La formación de las madres supera a la de los padres, salvo en el caso de Bachillerato.

Respecto al ambiente cultural en el que viven nuestros alumnos, se observa que alrededor de un 80% de los padres leen libros y prensa informativa. También asisten a actividades culturales tales como cine (cerca del 80%) y teatro-conciertos (cerca del 30%). Por otro lado, el nivel de colaboración de los alumnos en el hogar es mínimo, no supera el 40% en ningún caso (de hecho, en muchos cursos no llega al 30%). Se ha observado un aumento en la edad de los padres de Educación Infantil con respecto a años anteriores, lo que se justifica porque cada vez la maternidad se produce en edades más tardías.

- *Nivel socioeconómico de nuestras familias*

Alrededor del 85% de padres y 70% de madres trabajan y casi el 100% de las familias que contestaron la encuesta habitan en una vivienda de su propiedad. Ésta suele ser un piso (no vivienda unifamiliar o chalet). Además, entre el 20 y el 40% de las familias dispone de una segunda vivienda.

Es habitual disponer de vehículo propio y, en algunos casos (no son mayoría) un segundo vehículo. También es normal la presencia del ordenador en casa y la posibilidad de acceso a internet. En algunos casos, principalmente en el caso de Bachillerato, más de un ordenador (2'2 de media) y acceso generalizado a internet (95%).

- *Normas, valores y relación con el colegio:*

En todos los niveles educativos los padres declaran que establecen normas y toman decisiones conjuntamente, pero el grado de cumplimiento de éstas por parte de sus hijos está alrededor del 80%. En cuanto a los valores que promueve la familia, los más destacados en orden de preferencia son: respeto, tolerancia, solidaridad e igualdad. Casi la totalidad de los padres están de acuerdo que la formación cristiana de sus hijos es tarea conjunta del colegio y la familia.

### **6.2.1.2. El centro y su proyecto.**

En la actualidad el centro forma parte del conjunto de Centros Educativos HHDC, en concreto cinco, cuya titularidad la ostenta la Fundación Educativa Madre Micaela HHDC ligado a la Congregación de las Hermanas de la Doctrina Cristiana. Los objetivos estratégicos comunes a los seis centros que constituyen la red, para los próximos tres cursos académicos son:

- Consolidar la nueva estructura organizativa de los centros de las Fundación Educativa Madre Micaela HHDC potenciando nuestra identidad común y respetando la singularidad de cada centro.
- Ser una organización inclusiva con sentido cristiano, que aprende y gestiona su conocimiento.
- Hacer de nuestros centros plataforma de evangelización desde la Misión Compartida por toda la Comunidad Educativa.

Así mismo, se lleva una línea común en cuanto a la formación del profesorado. La reflexión y formación recibida en estos últimos tiempos nos ha llevado a considerar positivas actuaciones como el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Dialógico y las Actuaciones de Éxito Educativo derivadas de este último. Los centros HHDC deben avanzar cada vez más hacia la inclusividad.

El Colegio cuenta con 6 unidades de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 12 de Educación Secundaria ampliando su oferta educativa hasta Bachillerato.

La inmensa mayoría del profesorado que forma el claustro, alrededor de 55 docentes, permanece en el centro de un curso para otro, dando continuidad y estabilidad a la orientación educativa del centro. Además, la mayoría del profesorado tiene amplia experiencia docente, gusto por su profesión y preocupación por los problemas educativos y personales de nuestros alumnos, dando lugar a iniciativas que intentan atajar las dificultades diarias que se presentan en el aula.

Desde el centro se fomenta su formación continua. Todos los profesores/as pertenecen a diferentes equipos donde se trabaja en Proyectos como: Plan de Pastoral, Plan de Atención para la Mejora, Plan de de la Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, Planes de Refuerzo, etc.

En cuanto a instalaciones, dependencias...el centro dispone tres pabellones, cada uno dedicado a un nivel educativo (pabellón de Educación Infantil, pabellón de Educación Primaria y pabellón de E.S.O. y Bachillerato). Además, cuenta con dos patios, un pabellón para actividades deportivas, 2 aulas de laboratorios, 1 aula de tecnología, 2 salas de informática, entre otros espacios. En estos últimos años ha habido un notable aumento del material para el uso de las TIC: ordenadores, cañones, pizarras digitales, Chromebooks...

### 6.3. Estrategia recogida de información.

Para llevar a cabo la parte práctica de la investigación que corresponde a la obtención de datos, información que, posteriormente, se analizará y se interpretarán buscando así dar respuesta al planteamiento del estudio, es necesario, previamente, teniendo en cuenta el tipo de diseño que mejor se adapta a la investigación, seleccionar, buscar y/o elaborar una estrategia para esa recolección de datos.

Es decir, una vez definido el problema de investigación, las hipótesis, los objetivos y el diseño de proyecto, ahora, es el momento de planificar el proceso de recogida de datos seleccionando aquella o aquellas técnicas más adecuadas, las cuales van en función del problema, las características de los datos y la metodología que se utiliza.

Para ello, se ha tenido en cuenta dos cualidades esenciales que contribuyen a asegurar la calidad de los datos que se van a recoger, como son la validez y la fiabilidad.

La primera cualidad, la validez, como afirma Rodríguez-Gómez (2018, pág. 60), se refiere a la homogeneidad, es decir, a la correspondencia entre el instrumento y el atributo que quiere medir el instrumento. En este caso, en los instrumentos seleccionados, por un lado, para analizar la IE se utiliza un cuestionario validado para conocer el nivel de IE. Por otro lado, para explorar los conflictos/conductas disruptivas, los tipos y las causas, se utiliza un cuestionario para saber eso en concreto. Por tanto, se puede decir que son dos instrumentos que cumplen con esa validez de homogeneidad.

La segunda cualidad, la fiabilidad, como señala el mismo autor, hace referencia a la consistencia, la estabilidad y la equivalencia de los resultados ya que se trata de instrumentos que ofrecen resultados similares si los aplicamos en situaciones similares. En este caso, gracias al programa estadístico que se utiliza se puede medir la consistencia interna.

Llegados a este punto, y sabiendo que el tipo de estudio es mixto de tipo descriptivo secuencial con una fase empíricoanalítica, descriptiva – correlacional y otra fase cualitativa, descriptiva-explicativa, donde la información se recoge en una sola ocasión (recogida de datos transversal), se considera necesario, para la recolección de datos, una técnica que permita estudiar las variables expuestas en el apartado de hipótesis.

Entonces, Hernández *et al.*, (2003) plantean que en el contexto de las ciencias sociales son variados los tipos de instrumentos que se pueden utilizar dentro de un proceso investigativo, entre los cuales se encuentran los cuestionarios ya que cuentan, como se ha mencionado anteriormente, con criterios de validez y confiabilidad que permite la obtención de una consistencia interna adecuada y validez.

Además, se trata del principal instrumento utilizado en aproximaciones metodológicas mixtas, pues, el cuestionario es,

La herramienta que permite a los científicos sociales plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas utilizando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir la población a la que pertenecen o para contrastar estadísticamente algunas relaciones entre las medidas de su interés. (Meneses, 2016, pág. 24, citado en Rodríguez-Gómez, 2018, pág. 60)

Por todo ello, se considera que la mejor técnica para el proceso de recogida de datos es el cuestionario en que se formulan preguntas cerradas primero relacionadas con la IE y el nº de conflictos para la fase cuantitativa y segundo preguntas, también, cerradas y relacionadas con la tipología de conflictos/conductas disruptivas y sus las causas.

Cabe decir, teniendo en cuenta las fechas de realización de los instrumentos y su posterior aplicación, que es la herramienta más adecuada para la obtención de datos y, además, se ha considerado inviable otro tipo de instrumento.

El cuestionario está estructurado atendiendo las variables que se van a analizar con respuestas cerradas, administrada de forma online para garantizar la máxima colaboración por parte de los docentes implicados. Así, considerando la respuesta de los cuestionarios, se valorará el grado de Inteligencia Emocional de la muestra y el número de conflictos y, la tipología de conflictos (los más comunes y los menos comunes), y las causas que los originan.

### **6.3.1. Instrumentos de recogida de datos.**

Sabiendo el tipo de investigación que se lleva a cabo (tipo de metodología y relacionado con el planteamiento de estudio, las hipótesis y los objetivos que se persiguen), a continuación, se van a describir aquellos instrumentos de evaluación seleccionados en la recogida de datos.

Se van a utilizar dos cuestionarios. Ambos de naturaleza diferente pero que son complementarios puesto que ayudarán a extraer información para su posterior tratamiento.

Por un lado, el cuestionario sobre Inteligencia Emocional que ayudará a conocer el grado de IE de los estudiantes. Y, por otro lado, el cuestionario sobre los conflictos (tipos y causas) que ayudará a saber la cantidad y el porqué de ellos. Después, con los números se hará una correlación entre los tipos de variables existentes.



Empezando por el primer cuestionario, el relacionado con el de IE, se trata del cuestionario TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) o Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo. (Anexo I).

Este cuestionario tiene como objetivo la evaluación de la inteligencia emocional. Se utiliza una adaptación española diseñada y validada (Benito y Pérez-González, 2011) del autoinforme TEIQue-CF (TEIQue-Child Short Form) de Mavroveli y Petrides (2007), forma corta para profesores. Como indica Pérez- González y Sánchez-Ruiz (2014) es considerado como una de las evaluaciones más comprensivas, fiables y válidas de la inteligencia emocional global, entendida como conjunto de disposiciones de personalidad que facilitan un comportamiento emocionalmente inteligente. Su cumplimentación la realiza el profesor-tutor del aula sobre cada uno de sus alumnos.

Para entender el análisis de la IE, en las investigaciones en el ámbito educativo se emplean tres procedimientos de evaluación de la IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2004):

- Instrumentos clásicos basados en cuestionarios y autoinformes.
- Medidas de observadores externos basadas en cuestionarios que son cumplimentados por los estudiantes y el profesor.
- Medidas de habilidad en IE.

En la presente investigación, se ha optado por el primero de los procedimientos y concretamente por el cuestionario TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) adaptado en su forma corta para profesores como se menciona anteriormente. Este cuestionario consta de 10 ítems agrupados en cuatro factores: bienestar, habilidades de autocontrol, habilidades emocionales y habilidades sociales (Petrides, Pérez y Furnham, 2005, citado en Martínez, Moraleda, Rodríguez, García-Salmones y Primo, 2013).

La puntuación de esta prueba se realiza a través de una escala tipo Likert de 1 a 4 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Los factores que se miden a través de este instrumento son los siguientes:

- Factor Global IE

La puntuación del factor global IE proporciona una imagen emocional general. Es decir, una visión de la propia capacidad para comprender, procesar y usar la información sobre las emociones propias y sobre las de los demás.

- Factor Bienestar:

Este factor describe el bienestar general. Se compone de dos facetas:

- Felicidad: en qué grado se siente bien y contento con el presente
- Autoestima: en qué grado es seguro de sí mismo y sus niveles de amor propio.

- Factor Autocontrol:

Este factor describe cómo regula la presión externa, el estrés y los impulsos.

Se compone de:

- Regulación emocional: su capacidad para regular sus emociones, permanecer centrado y mantenerse calmado en situaciones irritantes.
- Control de la impulsividad: si piensa antes de actuar, si se rinde a sus impulsos, o si toma decisiones precipitadas.
- Gestión del estrés: cómo gestiona la presión y el estrés.

- Factor emocionalidad:

Este factor describe la capacidad para percibir y expresar emociones y cómo las usa para desarrollar y mantener relaciones con los demás. Se compone de:

- Empatía: su capacidad para comprender los puntos de vista de otras personas y para tener en cuenta sus sentimientos.
- Percepción emocional: su capacidad para comprender sus propias emociones.
- Expresividad emocional: su capacidad para expresar sus emociones.
- Relaciones: su capacidad para crear y mantener relaciones plenas.

- Factor sociabilidad:

Este factor describe la capacidad para socializar, gestionar y comunicarse con los demás. Se compone de:

- Gestión de la emoción: su capacidad para gestionar los estados emocionales de otras personas.
- Asertividad: cómo es de comunicativo y el grado en el que defiende sus propios derechos.
- Conciencia social: su capacidad para sentirse a gusto en contextos sociales y cómo se comporta en presencia de personas que no conoce bien.

Continuando con el segundo cuestionario, es el relacionado con los tipos de conflictos y sus causas para conocer la relación entre IE y nº de conflictos por alumno/a. (Anexo I)

Este cuestionario *ad hoc* tiene como objetivo conocer alumno por alumno su grado de conflictividad o por el contrario no. Para ello se tiene en cuenta la cantidad de conflictos, el tipo de conflictos y las posibles causas que originan esos conflictos. Al igual que el cuestionario sobre IE, su cumplimentación la realiza el profesor-tutor del aula sobre cada uno de sus alumnos.

El cuestionario está estructurado entorno a tres preguntas cerradas. Estas preguntas tienen dos tipos de respuestas. La primera pregunta se responde a través de una escala de calificación numérica mientras que las siguientes dos preguntas tienen respuestas de opción múltiple, es decir, que hay más de una opción para elegir.

Así pues, concretando aún más, la primera pregunta trata de responder la cantidad de conflictos donde se ofrece una escala de calificación numérica,

que va de 0 a <10. En función de la respuesta, se finaliza o se continúa en las siguientes preguntas. La pregunta 2, está relacionada con los tipos de conflictos. Está estructurada en cuatro bloques (Disrupción en el aula, Conducta antisocial, Incidencia psicológica e Incidencia física). Y por último, la pregunta 3, se trata de responder las causas que pueden originar esos conflictos. Cabe puntualizar, que tanto en la pregunta 2 como en la 3, se ofrecen respuestas con la opción de elegir las que se considere conveniente.

Para una mejor comprensión del estudio en general, a continuación, se presenta una tabla (tabla 11) en la que se recogen los objetivos generales con sus respectivos objetivos específicos relacionados con las variables y las preguntas de ambos cuestionarios. Con esta tabla se trata de mostrar el máximo rigor a toda la relación existente entre el planteamiento de estudio, las hipótesis y los objetivos, las variables y los cuestionarios.

Tabla 11. *Relación objetivos generales y específicos con las variables de estudio en los cuestionarios.*

**O.G. 1 Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y los nº conflictos/ conductas disruptivas.**

O.E. 1. 1	<i>Conocer el nivel de IE y los conflictos de la muestra.</i>	<b>VARIABLES</b>  Nivel de IE  Nº de conflictos	Cuestionario sobre el nº de conflictos, los tipos de conflictos y sus causas  Preguntas:  1. Número de conflictos del alumno/a durante el curso.	+	TEIQue-CSF  Cuestionario de inteligencia emocional
O.E. 1. 2:	<i>Contrastar el nivel de IE en chicos y chicas.</i>	<b>VARIABLES</b>  Nivel de IE.  Género	TEIQue-CSF cuestionario de inteligencia emocional		
O.E. 1. 3:	<i>Comparar el nivel de IE entre grupo A y B.</i>	<b>VARIABLES</b>  Nivel de IE  Grupo-clase	TEIQue-CSF cuestionario de inteligencia emocional		
O.E. 1. 4:	<i>Conocer el alumnado sin conflictos y con conflictos y diferenciar el género de los alumnos conflictivos.</i>	<b>VARIABLES</b>  Nº de conflictos  Género.	Cuestionario sobre el nº de conflictos, los tipos de conflictos y sus causas  Preguntas:  1. Número de conflictos del alumno/a durante el curso.		

**O.G. 2: Analizar y los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los originan.**

---

Cuestionario sobre los tipos de conflictos y sus causas

Preguntas:

O.E. 2. 1: *Descubrir qué tipos de conflictos son más frecuentes en la muestra, entre grupos y entre género.*

**VARIABLES**

Tipos de conflictos.

Grupo-clase.

Género.

2.

¿Qué tipos de conflictos o conductas disruptivas suele expresar el/la alumno/a?

O.E. 2. 2: *Identificar las causas que originan los conflictos o conductas disruptivas, entre grupos y entre sexo.*

**VARIABLES**

Causas de los conflictos.

Grupo-clase.

Género.

3.

¿Cuáles son las causas de los conflictos o conductas disruptivas del alumno/a?

---

Nota. Fuente: Elaboración propia

#### 6.4. Planificación del trabajo de campo.

El apartado que se presenta a continuación es la parte práctica de la investigación, pues en él, se va a describir toda la planificación que se lleva a cabo en el trabajo de campo, desde el diseño y selección de las técnicas de investigación para la recogida de información hasta la difusión de los resultados del proyecto, tal y como se refleja en la tabla 12.

Tabla 12. *Planificación temporal del trabajo de campo.*

	Del 10 al 23 abril 2020	Del 24 abril al 3 mayo 2020	Del 4 al 10 mayo 2020	Del 11 al 15 mayo 2020	Del 16 al 22 mayo 2020	Del 23 mayo al 7 junio 2020	Del 8 al 26 junio 2020
Diseño y selección de instrumentos							
Variables y factores de estudio							
Selección del muestreo							
Administración de instrumento de evaluación							
Retorno de la medida de evaluación cumplimentada							
Recogida de datos							
Elaboración matriz hoja de cálculo							
Volcado de datos en IBM SPSS y hoja de cálculo							
Análisis estadístico en IBM SPSS fase cuantitativa							
Análisis estadístico en hoja de cálculo fase cualitativa							
Interpretación y redacción de resultados							
Discusión y conclusiones							
Presentación de estudio							
Difusión de resultados							

Nota. Fuente: Elaboración propia

#### **6.4.1. Procedimiento de recogida de datos.**

En el apartado que nos ocupa a continuación, se va a describir todo aquello relacionado con el trabajo de campo, pero teniendo en cuenta todo el proceso del estudio.

En un primer lugar, se selecciona el centro educativo en el que se pretende llevar a cabo la investigación. Y, se considera necesario realizar una exploración, un análisis del centro en el cual se va a contextualizar el estudio de forma que nos centrará exhaustivamente en nuestro trabajo de campo.

En segundo lugar, identificamos las necesidades o limitaciones de los diferentes grupos del centro. En este caso, el nivel de 3º de Educación Primaria debido a sus dificultades de convivencia y el alto índice de conflictividad.

Una vez identificado esas incidencias, se considera, bajo el respaldo del Equipo Directivo, la Orientadora del centro, los tutores y demás docentes implicados, llevar a cabo un estudio para diagnosticar el porqué de esas conductas disruptivas que condicionan la convivencia positiva del aula. Y, es a partir de este momento es cuando se inicia el proyecto de investigación, es decir, el presente estudio.

Así pues, tras el planteamiento del problema, sus hipótesis y los objetivos tanto generales como específicos que persigue el proyecto, primeramente, se lleva a cabo una revisión bibliográfica de los constructos que fundamentan el marco teórico con aquellos referentes teóricos y autores de referencia mundial y nacional que dan validez a los paradigmas descritos. Posteriormente, se procede a la selección y diseño de los instrumentos de evaluación más adecuados en función del tipo de estudio/diseño que se quiere poner en marcha.

Una vez obtenidos el correspondiente permiso de la dirección del centro educativo, se informa a los tutores del nivel seleccionado del objeto de la investigación y a continuación se les administra los cuestionarios, cuestionario sobre inteligencia emocional rasgo y el cuestionario sobre los conflictos, explicando cual es el proceso a seguir. Se les pidió su colaboración para el estudio sin ningún tipo de coacción. Antes de que contestaran los instrumentos, se avisó de que se respetaría el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de los resultados

La administración de los cuestionarios se realiza a través de correo electrónico para que puedan cumplimentarlos explicando las normas de aplicación por el investigador. Además, se ofrece la posibilidad de resolver dudas utilizando, si fuese necesario el correo electrónico. Una vez cumplimentados, se les pide a los mismos el retorno para proceder a la siguiente fase de la investigación. Para la cumplimentación de los mismos, los tutores tienen un espacio de tiempo de dos semanas, del 24 de abril al 3 de mayo, ambos inclusive. La duración media del proceso para la realización del cuestionario es de cinco minutos por alumno.

Tras el retorno de los cuestionarios cumplimentados, en el mes de mayo se procede al vaciado de los datos de ambos cuestionarios. Y, posteriormente se inicia

el análisis estadístico de los mismos con la aplicación informática IBM SPSS 22.0 Statistics y con la matriz de la hoja de cálculo diseñada para tal fin.

#### **6.4.2. Tratamiento de los datos.**

“El tratamiento y/o análisis de datos es definido como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante que ayude en la comprensión del problema que se estudia” (Gil, 1994).

Dado que el estudio que se lleva a cabo es de metodología mixta en que se combina una fase cuantitativa y otra cualitativa, el tratamiento de los datos debe seguir el mismo patrón. Por una parte, un tratamiento de los datos estadísticos descriptivos-correlacional referidos a la IE y el número de conflictos dentro de la metodología cuantitativa y, por otra parte, un tratamiento de los datos cualitativos descriptivos-explicativos referidos a los tipos de manifestaciones disruptivas y las causas que las originan dentro de la metodología cualitativa.

En primer lugar, para la fase cuantitativa, que se corresponde con el cuestionario sobre Inteligencia Emocional y el número de conflictos (Anexo I), el procesamiento estadístico en el tratamiento de los datos recogidos se emplea el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 22.0 (SPSS Inc., Chicago, USA), aunque previamente, los datos se vuelcan en una hoja de cálculo para su posterior traslado al programa.

Gracias a este paquete informático se lleva a cabo un análisis estadístico inferencial, siguiendo las características de estudio, descriptivo- correlacional, teniendo en cuenta cada una de las variables existentes en el cuestionario y conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en función del nivel de IE, género, grupo-clase y la cantidad de conflictos. Este análisis se estructura en dos apartados, uno relacionado con las variables emocionales que describen el nivel de Inteligencia Emocional y el otro apartado relacionado con las variables relacionadas con la cantidad de conflictos. Se trata, pues, de hacer una correlación descriptiva de las variables dependientes (el sexo y el grupo-clase) y de las variables independientes (nivel de IE y los números de conflictos).

El motivo de realizar un análisis inferencial es debido a que el presente estudio y bajo sus características en la fase cuantitativa, trata de comparar los resultados entre dos o más variables, la IE y el nº de conductas disruptivas como variables independientes, y Sexo y Grupo-clase como variables dependientes.

En este caso, una inferencia es la elaboración de conclusiones a partir de las pruebas que se realizan con los datos obtenidos de una muestra de la población. Las pruebas estadísticas se emplean con la finalidad de establecer la probabilidad de que una conclusión obtenida a partir de una muestra sea aplicable a la población de la cual se obtuvo.



Existen diferentes pruebas estadísticas dentro del análisis inferencial y un requisito indispensable para seleccionar en tipo de prueba es la distribución de los datos.

Por un lado, están las pruebas paramétricas, que se utilizan cuando los datos muestran una distribución normal (es decir, semejante a una curva de Gauss). Y, por otro lado, las pruebas no paramétricas, que son las que no cumplen con esa distribución normal.

Por tanto, en el presente estudio, tras la comprobación de que los datos cuantitativos no siguen una distribución normal, se elige emplear la prueba no paramétrica y, la que mejor se ajusta para la comparación de los grupos independientes (IE y nº de conductas disruptivas/conflictos), es la Prueba U de Mann-Whitney, la cual establecerá el nivel de significatividad o no en las medias de las variables independientes con la intención de medir si las medias de estas variables son debidas a las variables dependientes (sexo y grupo-clase). Es decir, trata de comparar las medias de los dos grupos independientes con los grupos dependientes y comprobar la significatividad.

Asimismo, el análisis inferencial también conduce a conocer el coeficiente de correlación entre los grupos independientes y por tanto dentro de las pruebas no paramétricas, cuando se desea establecer la relación de 2 variables cuantitativas que no siguen una distribución normal, la prueba que corresponde es el coeficiente de correlación de Spearman (Rho de Spearman).

En segundo lugar, para la fase cualitativa, que se corresponde con el cuestionario sobre los tipos de conflictos más frecuentes y las causas que los originan que más se dan (Anexo I), se lleva a cabo un análisis cualitativo descriptivo-explicativo de la información y como el cuestionario ofrece preguntas cuyas respuestas son de escala de calificación numérica y de opción múltiple se utiliza, además del SPSS, un programa de hoja de cálculo, que en base a los datos recogidos ayuda a categorizar y a codificar las respuestas a medida que se analiza la información de cada una de las preguntas, mediante la codificación inductiva.

Este proceso, tiene como objetivo transcribir todas las respuestas y con la creación de una tabla en la hoja de cálculo en la que se indica las categorías, en este caso, los tipos de conflictos y las causas, se describe la frecuencia en las que aparecen más estas categorías en referencia a la muestra de los alumnos con conflictos, teniendo en cuenta el sexo y el grupo-clase.

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

Teniendo en cuenta el apartado de la metodología de investigación, así como en el apartado relacionado con el análisis de los datos, el presente estudio, en base a los objetivos planteados, se trata de una investigación de tipo mixta en la que tiene una fase cuantitativa y otra fase cualitativa. Por esta razón, a la hora de analizar los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación, el proceder del mismo ha de seguir la misma línea y en este caso, en los siguientes puntos se analizarán e interpretarán de manera secuencial (Figura VII) los datos de ambas fases de manera independiente para después, extraer de ambas fases una conclusión que dé respuesta al planteamiento de investigación.

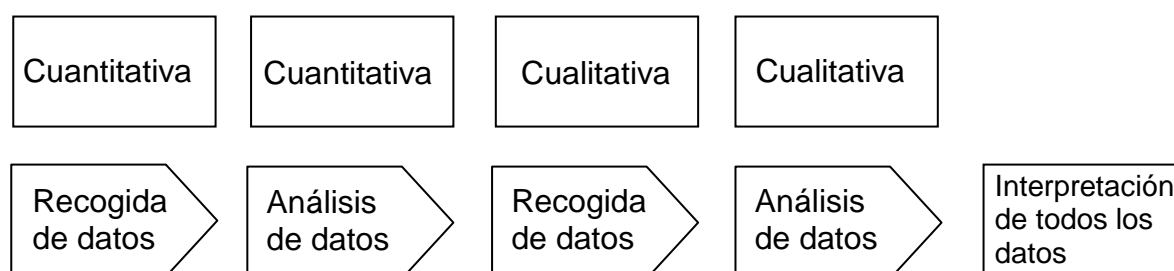


Figura VII. Procedimiento secuencial análisis de resultados de investigación.

### 7.1. Resultados fase cuantitativa.

Antes de comenzar a analizar los resultados de la fase cuantitativa que hace referencia a la Inteligencia Emocional y a los conflictos, se considera importante, dentro de este estudio, conocer el nivel de fiabilidad de los ítems que componen la IE.

El cuestionario TEIQue-CSF, como ya se ha mencionado en apartados anteriores, se trata de una adaptación española, validado por Benito y Pérez-González, del test que mide la IE rasgo de Mavroveli y Petrides (2007). Pero, aunque tenga su validez para llevar a cabo el estudio, es necesario saber el nivel de fiabilidad de los ítems que componen dicho cuestionario en la muestra de esta investigación.

Para Ledesma, Molina y Valero (2002) dentro de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido y, para ello, se requiere de un coeficiente que mida esta consistencia interna.

De entre todas las categorías que pueden medir esa consistencia se encuentra el Alfa de Cronbach, siendo uno de los más utilizados por los investigadores (Ledesma, Molina y Valero, 2002).

El coeficiente de esta categoría mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems, en este caso nueve ítems independientes entre sí, y

la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems). Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

Además, para conocer la consistencia interna de la prueba, es importante saber en qué parámetros se mueve, qué criterios hay que tener en cuenta o qué hace que un test, cuestionario tenga más confiabilidad o menos en función del coeficiente interno. Y, aquí, diversos autores, como Oviedo y Campo-Arias (2005) señalan que el criterio establecido es que un valor del alfa de Cronbach, entre 0.70 y 0.90, indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional teniendo en cuenta que cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Entonces, bajo esta perspectiva, la estadística de fiabilidad de los nueve ítems que componen el factor emocional en el cuestionario TEIQue-CSF presenta un índice de fiabilidad en la muestra (,843). Por tanto, cabe decir que es un coeficiente muy alto, lo que indica que, según el criterio anteriormente descrito, la consistencia interna de los nueve ítems (tabla 13) tienen mucha relación entre sí y evalúan un mismo factor, la Inteligencia Emocional.

Tabla 13. *Consistencia interna de TEIQue-CSF-VP*

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Nª de elementos</i>
,843	9

Nota. Fuente: Elaboración propia

Una vez conocida la fiabilidad interna del cuestionario TEIQue-CSF-VP, es momento de analizar los resultados de esta fase cuantitativa.

### **7.1.1. Estadísticos descriptivos en relación al primero Objetivo General y Objetivos Específicos.**

Para reflejar los datos referidos a la Inteligencia Emocional y los números de conflictos es momento de centrarse en el Objetivo General 1: *Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conflictos/conductas disruptivas*; y sus correspondientes Objetivos Específicos: *Conocer el nivel de IE y los conflictos de la muestra; Contrastar el nivel de IE y de los conflictos entre chicos y chicas; Comparar el nivel de IE y de los conflictos en grupo A y B; y Conocer el alumnado sin conflictos y con conflictos y diferenciar el género de los alumnos conflictivos.*

Para ello, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo cuantitativo e inferencial en el que se describe, se explica y se correlaciona los resultados en función de los datos recogidos.

Del análisis descriptivo relacionado con el nivel de Inteligencia Emocional así como el nivel medio de conflictos/conductas (Tabla 14 y Figura VIII), se muestra que

el nivel medio de Inteligencia Emocional de la población es de 2,68 y el nivel medio de número conflictos/conductas disruptivas de la muestra es de 3,32.

Tabla 14. *Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos*

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desviación Típica
Inteligencia Emocional	50	1	4	-	2,68	1,186
N° Conflictos	50	0	30	166	3,32	6,678
N válido (por lista)	50					

Nota. Fuente: Elaboración propia

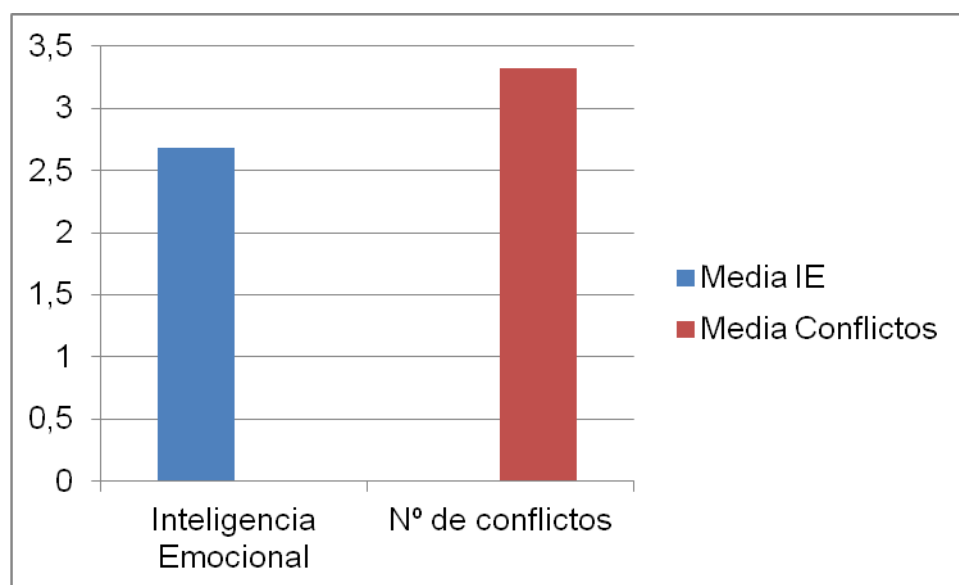


Figura VIII. Gráfico Inteligencia Emocional y N° de Conflictos

Respecto al análisis descriptivo de la Inteligencia Emocional y el número de conflictos según el Sexo/Género (Tabla 15 y Figura IX), se concluye que sí existen diferencias en las medias entre niños y niñas. En la IE la diferencia de medias es de 0,52 (2,96 – 2,44) y en el número de conflictos la diferencia es 3,57 (4,96 – 1,39). Se puede observar que ambas variables favorecen de manera positiva a las chicas.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos según el género de la muestra

		Inteligencia Emocional	N° de Conflictos
Niños	N	27	27
	Media	2,44	4,96
	Mínimo	1	0
	Máximo	4	30
	Desviación Típica	1,188	8,524
Niñas	N	23	23
	Media	2,96	1,39
	Mínimo	1	0
	Máximo	4	10
	Desviación Típica	1,147	2,500
Total	N	50	50
	Media	2,68	3,32
	Mínimo	1	0
	Máximo	4	30
	Desviación Típica	1,186	6,678

Nota. Fuente: Elaboración propia

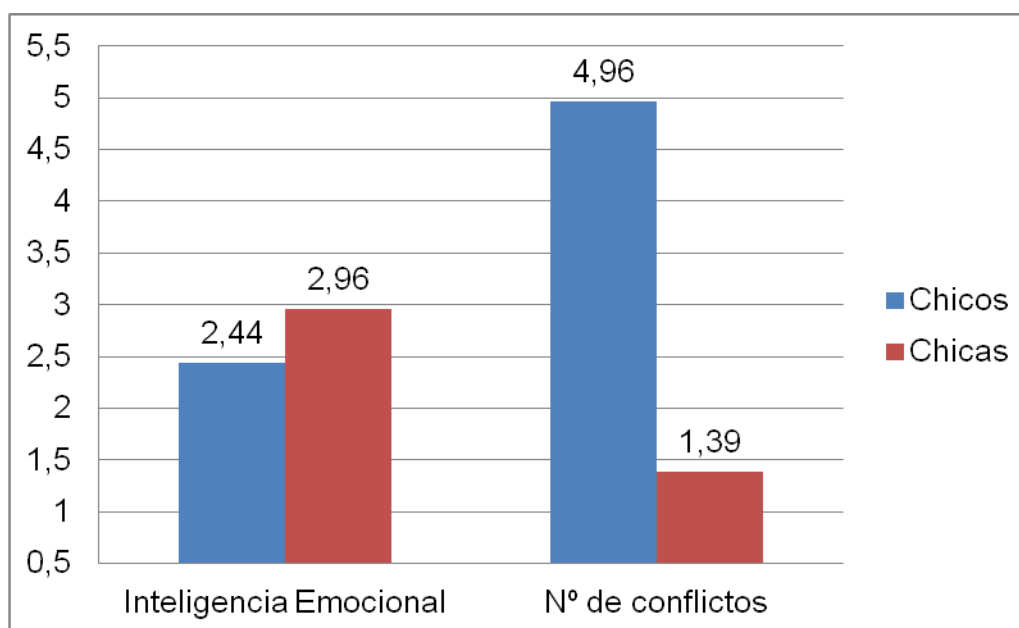


Figura IX. Gráfico de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos según el género de la muestra

Por lo que se refiere al análisis de los descriptivos de la IE y el número de conflictos según el Grupo-Clase (Tabla 16 y Figura X), se puede extraer que hay diferencias en las medias de estas dos variables entre grupo A y grupo B. En la IE tanto del grupo A (2,50) como el grupo B (2,88) la diferencia es 0,38 y en el número de conflictos la diferencia entre ambos grupos es 1,73 (4,15 – 2,42), en ambas variables favorable al grupo B.

Tabla 16. *Estadísticos descriptivos de Inteligencia Emocional y N° de Conflictos según el grupo-clase*

		Inteligencia Emocional	N° de Conflictos
A	N	26	26
	Media	2,50	4,15
	Mínimo	1	0
	Máximo	4	30
	Desviación Típica	1,208	7,030
B	N	24	24
	Media	2,88	2,42
	Mínimo	1	0
	Máximo	4	30
	Desviación Típica	1,154	6,296
Total	N	50	50
	Media	2,68	3,32
	Mínimo	1	0
	Máximo	4	30
	Desviación Típica	1,186	6,678

Nota. Fuente: Elaboración propia

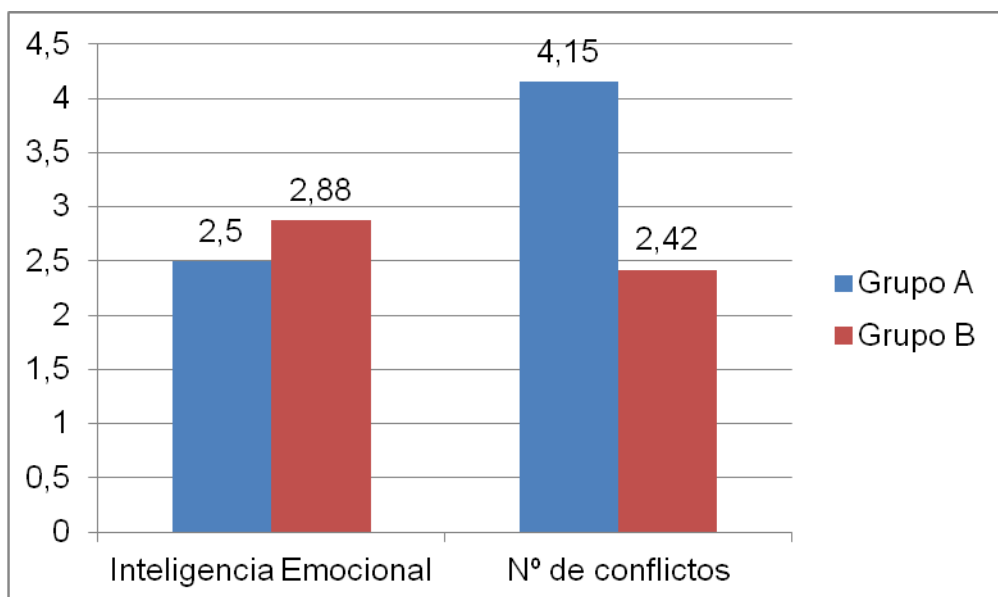


Figura X. Gráfico de Inteligencia Emocional y Nº de Conflictos según el grupo-clase

De acuerdo a los estadísticos descriptivos que se refieren a la conflictividad de la muestra, se ha querido diferenciar entre alumno sin conflictos y alumnos con conflictos (Tabla 17 y Figura XI). Como se aprecia en el gráfico el 58% (29 alumnos) de la muestra no es conflictivo o no ha tenido ningún conflicto. El resto, el 42% (21 alumnos) de la muestra es o ha tenido algún conflicto.

Tabla 17. Conflictividad de la muestra

	N
Alumnos Sin Conflictos	29
Alumnos Con Conflictos	21
Total	50

Nota. Fuente: Elaboración propia

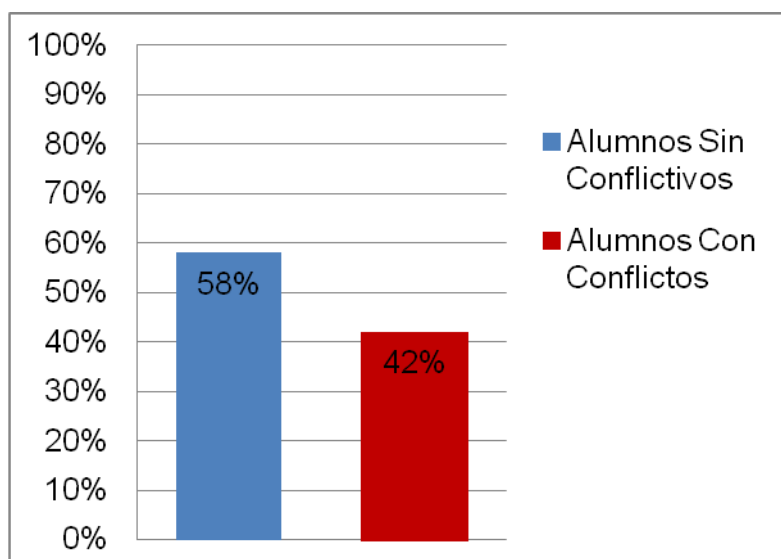


Figura XI. Gráfico Conflictividad de la muestra

Por lo que se refiere a la cantidad de conflictos total de la muestra de los alumnos con conflictos, se han recogido un total de 166 conflictos. Para conocer este dato, en el cuestionario, los tutores que cumplimentaron el mismo marcaron cuántos conflictos había tenido cada alumno en una escala de calificación numérica de 0 a <10. En la tabla 18 se refleja el número total de conflictos tanto del sexo como del grupo-clase. Además, en la Figura XII, se puede observar el porcentaje de conflictos en relación al sexo y en la Figura XIII en relación al grupo clase.

Tabla 18. Estadístico descriptivo del número de conflictos en relación al sexo y al grupo-clase

	N	Suma Conflictos	Porcentaje %
Niños	13	134	81%
Niñas	8	32	19%
Total	21	166	100%
Grupo A	14	108	65%
Grupo B	7	58	35%
Total	21	166	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia



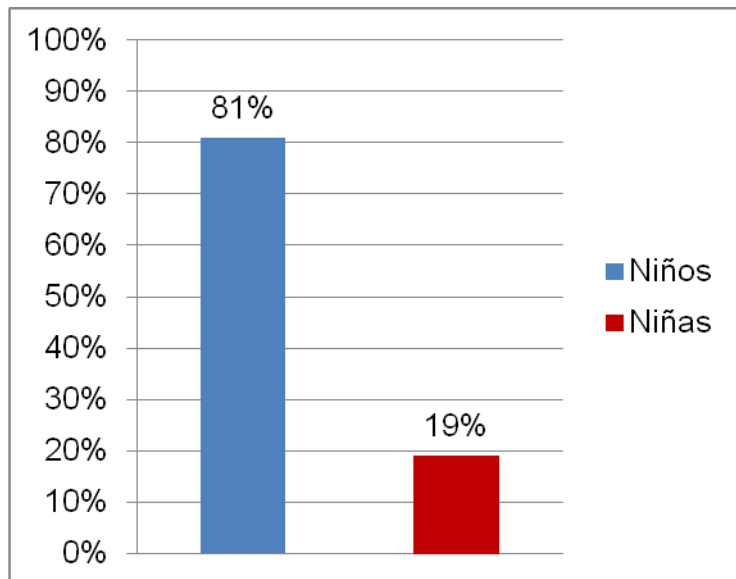


Figura XII. Gráfico del número de conflictos en relación al sexo

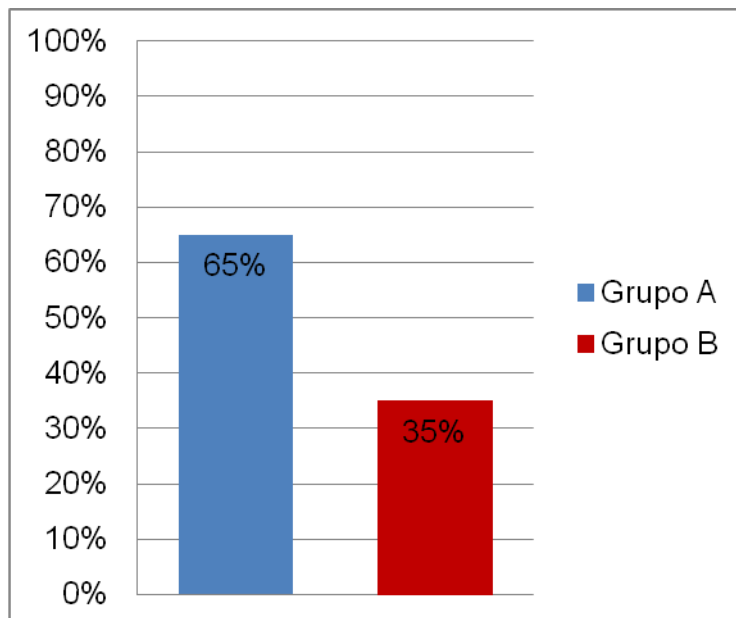


Figura XIII. Gráfico del número de conflictos en relación al grupo-clase

Para conocer la frecuencia del número de conflictos, es decir, dependiendo de la cantidad de conflictos por alumno en cuántas ocasiones se repite, la Tabla 19 y Figura XIV, muestran los estadísticos descriptivos frecuenciales en los que se puede observar que el número que más se repite es de 3 conflictos con un 38,1%.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos frecuenciales del número de conflictos

	Frecuencia	Porcentaje %
Válido 1	1	4,8
2	1	4,8
3	8	38,1
5	1	4,8
6	2	9,5
7	2	9,5
8	1	4,8
10	2	9,5
20	1	4,8
30	2	9,5
Total	21	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia

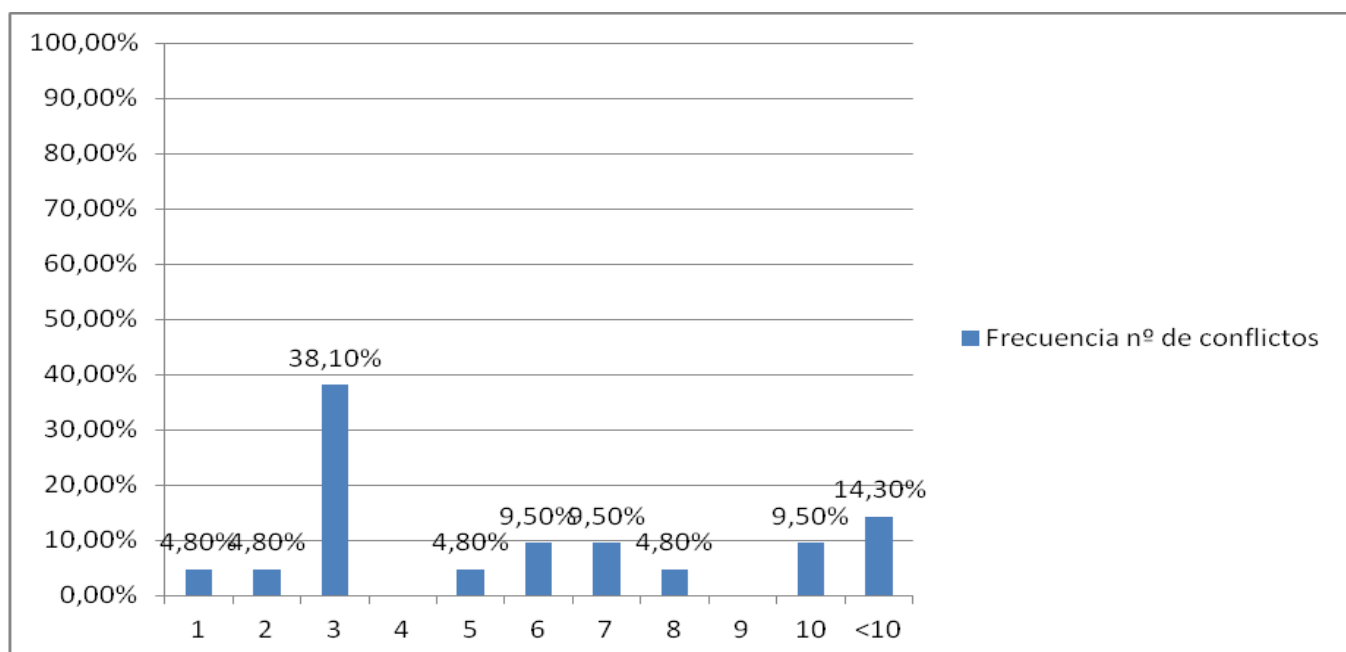


Figura XIV. Gráficos frecuencia media de los conflictos

El estadístico descriptivo relacionado con el sexo de los alumnos con conflictos (Tabla 20 y Figura XV), es decir, ese 42% de la muestra, el 62% pertenecen al género masculino (13 alumnos) y el 38% corresponden al género femenino (8 alumnas). La diferencia en las medias de la variable sexo de los alumnos con conflictos es 0,13 (1,38 – 1,25) en favor de las chicas.

Tabla 20. Estadístico descriptivo del sexo de los Alumnos Con Conflictos

	Media	N	%	Desviación Típica
Niño	1,38	13	62%	,514
Niña	1,25	8	38%	,488
Total	1,33	21	100%	,498

Nota. Fuente: Elaboración propia

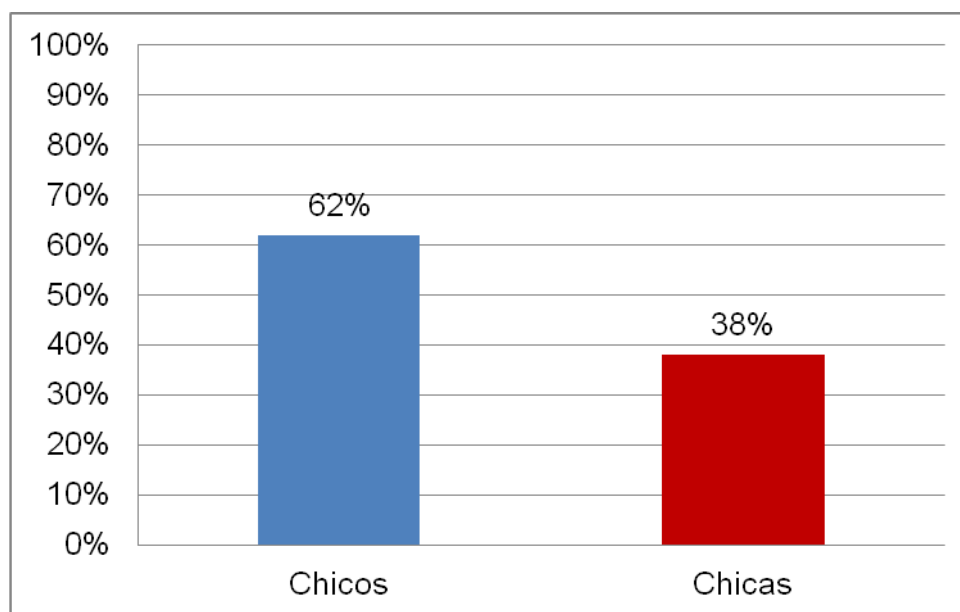


Figura XV. Gráfico sexo de los alumnos con conflictos

Por otro lado, desglosando el estadístico descriptivo relacionado con el sexo de los alumnos sin conflictos (Tabla 21 y Figura XVI), es decir, ese 58% de la muestra, el 48% pertenecen al género masculino (14 alumnos) y el 52% corresponden al género femenino (15 alumnas). La diferencia en las medias de la variable sexo de los alumnos sin conflictos es 0,17 (1,50 – 1,67) en favor de las chicas.

Tabla 21. Estadístico descriptivo del sexo de los Alumnos Sin Conflictos

	Media	N	%	Desviación Típica
Niño	1,50	14	48%	,519
Niña	1,67	15	52%	,488
Total	1,59	29	100%	,501

Nota. Fuente: Elaboración propia

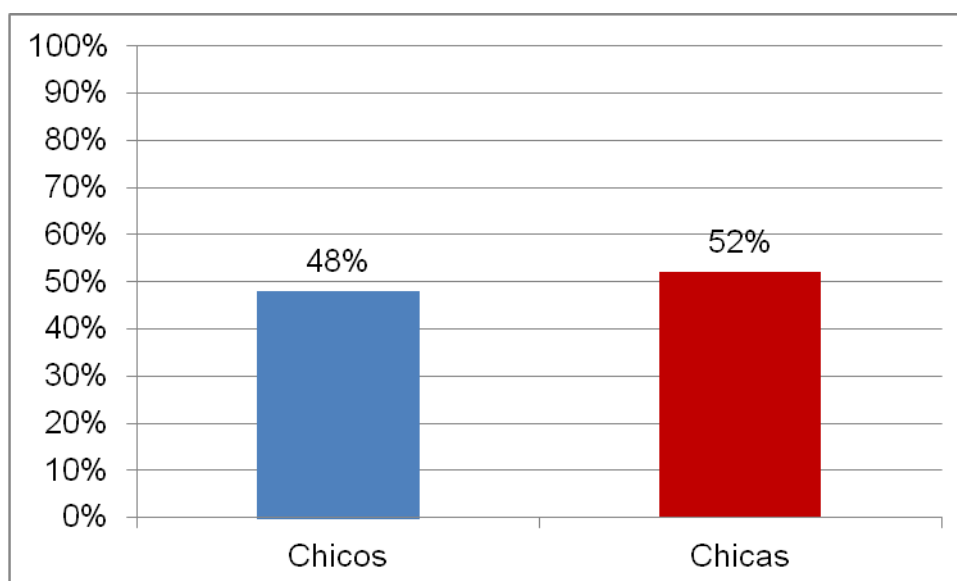


Figura XVI. Gráfico sexo de los alumnos sin conflictos

Por último, en referencia al análisis descriptivo de los alumnos con conflictos y de los alumnos sin conflictos en relación al grupo-clase (Tabla 22 y Figura XVII), se puede comprobar que la diferencia de medias entre grupo A y B de los alumnos con conflictos es 0,14 (1,43 – 1,29) en favor al grupo A. En cambio, la diferencia de medias entre grupo A y B de los alumnos sin conflictos es 0,17 (1,42 – 1,59) en favor al grupo B.

Tabla 22. Estadístico descriptivo del grupo-clase de los Alumnos Con Conflictos y Sin Conflictos

		Media	N	%	Desviación Típica
Alumnos Con Conflictos	A	1,43	14	67%	,514
	B	1,29	7	41%	,488
	Total	1,38	21	100%	,498
Alumnos Sin Conflictos	A	1,42	12	33%	,515
	B	1,59	17	59%	,507
	Total	1,52	29	100%	,509

Nota. Fuente: Elaboración propia

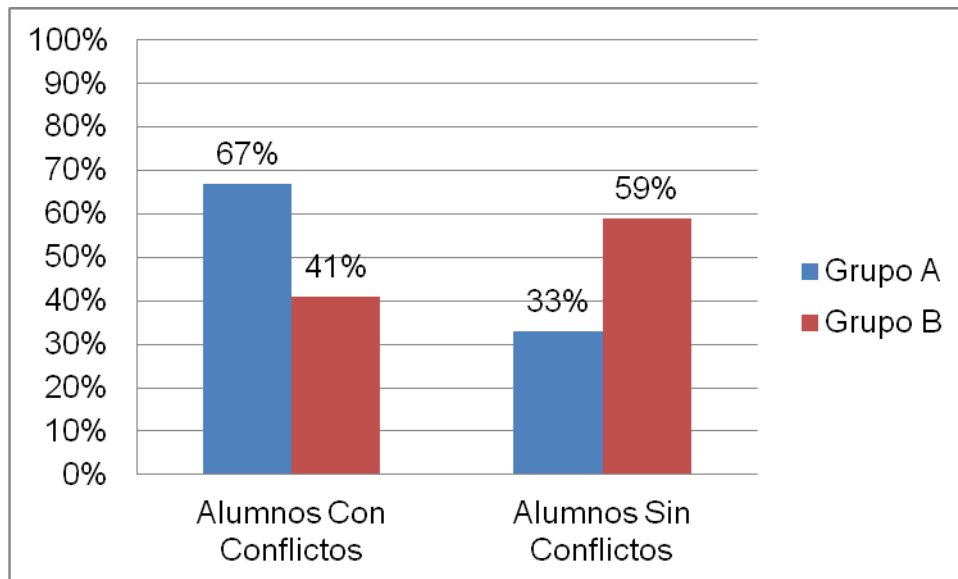


Figura XVII. Gráfico grupo-clase Alumnos Con Conflictos y Sin Conflictos

### 7.1.2. Análisis Inferencial.

En el ámbito de las Ciencias Sociales es habitual tener en cuenta las condiciones de parametricidad en el estudio de una serie de procedimientos estadísticos para analizar las variables cuantitativas, como es el caso que nos ocupa. Estos procedimientos estadísticos se agrupan en una familia de análisis denominada contrastes paramétricos o pruebas paramétricas siguiendo la terminología del SPSS. Estas técnicas estadísticas son las frecuentes entre los investigadores y analistas, pero su utilidad se ve reducida por el cumplimiento de supuestos que pueden ser muy exigentes y obligan a trabajar con unos niveles de medidas que son difíciles de alcanzar (Pardo y Ruiz, 2010).

Pero, estas pruebas paramétricas no son las únicas disponibles puesto que puede que no se cumpla en un estudio todas las condiciones para que el análisis sea paramétrico. Y, aquí es donde sale a relucir el sentido opuesto a estos contrastes, los cuales, son, sin ir mucho más lejos, los contrastes no paramétricos que permiten, a diferencia de las anteriores, trabajar con supuestos que no necesitan establecer un nivel de exigencia y que las condiciones de estas pruebas se refieren al uso de variables cuantitativas continuas, distribución normal de las muestras, varianzas similares y tamaño de las muestras, mayor a 30 casos.

Por tanto, después de comprobar que el estudio que se lleva a cabo no cumple la Curva de Parametricidad que se exige en las variables independientes Inteligencia Emocional (Figura XVIII) y Conflictos (Figura XIX) se considera encaminar el análisis inferencial a través de otro procedimiento que sí permite, por condiciones del estudio, las pruebas no paramétricas.

Como se puede observar, en la Figura XVIII, se aprecia la diferencia entre la Curva de Parametricidad y el análisis del nivel de Inteligencia Emocional teniendo en cuenta las puntuaciones en base a la escala Likert del cuestionario.

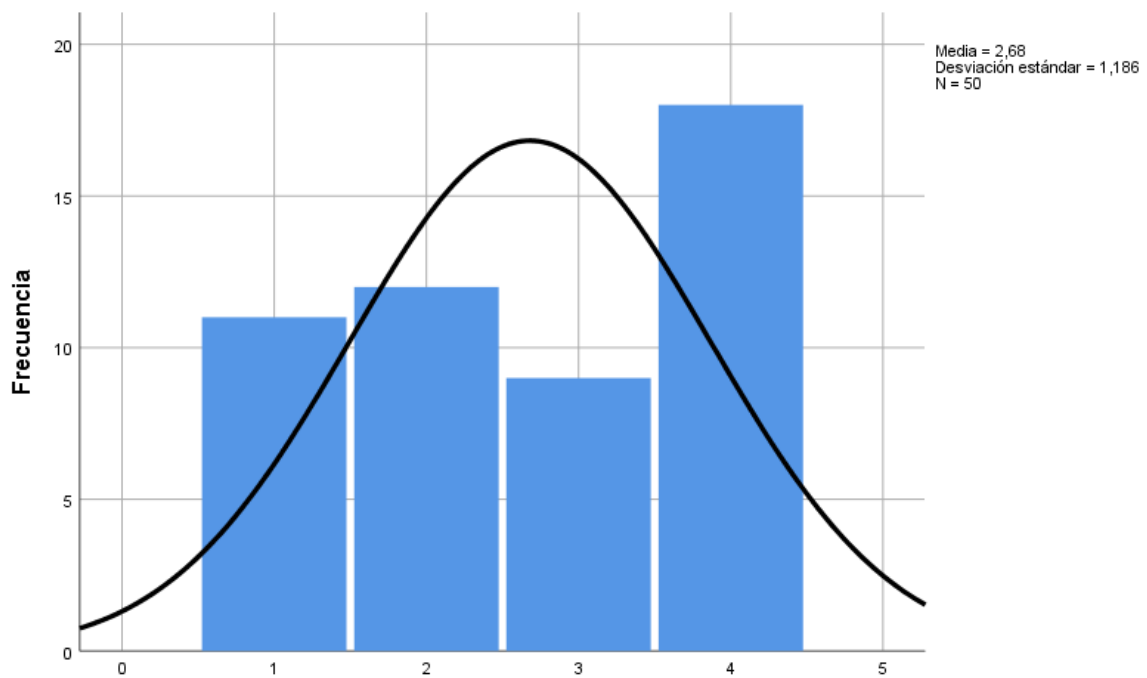


Figura XVIII. Gráfico Curva de Parametricidad de la Inteligencia Emocional

En la siguiente Figura XIX, se aprecia la diferencia entre la Curva de Parametricidad y la cantidad de conflictos teniendo en cuenta las puntuaciones en base a la escala de calificación numérica del cuestionario.

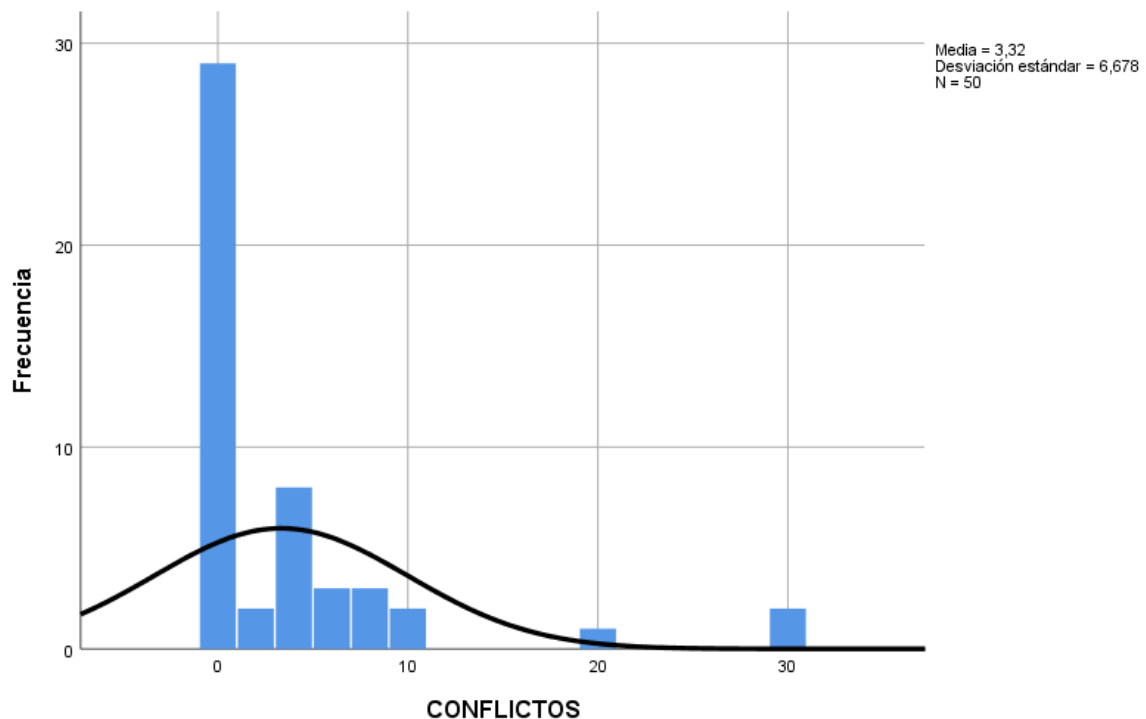


Figura XIX. Gráfico Curva de Parametricidad del N<sup>o</sup> de Conflictos

Comprobado que el estudio no cumple con las condiciones de parametricidad, como se menciona anteriormente, los supuestos se han de guiar por otro tipo de pruebas, las pruebas no paramétricas que ofrecerán un nivel de significatividad en relación a la comparación de las medias de las variables independientes de Inteligencia Emocional y el n<sup>o</sup> de conflictos.

Así pues, dentro de estas pruebas no paramétricas existe una clasificación y la prueba que mejor se ajusta a nuestro estudio es la prueba U de Mann-Whitney.

El procedimiento Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes compara las medias de dos grupos con la intención de evaluar si la diferencia es significativa o no, es decir, si la diferencia es debida a la variable dependiente Sexo o Grupo, o a otros aspectos de los sujetos.

Para realizar la prueba, se tiene en cuenta las medias entre chicos y chicas en la variable de Inteligencia Emocional y con los resultados de la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 23) se confirma que las diferencias son significativas en ambas variables pero no es debido a que sean chicos o chicas si no a otros tipos de factores de los individuos.

Tabla 23. Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según el sexo

	Inteligencia Emocional	Conflictos
U de Mann-Whitney	233,500	244,500
Z	-1,560	-1,436
Sig. asintótica(bilateral)	,119	,151

a. Variable de agrupación: Sexo 3º Educación Primaria

Asimismo, ocurre igual en las medias de los grupos en la variable de Conflictos y con los resultados de la Prueba U de Mann-Whitney (Tabla 24) se puede comprobar que las diferencias son significativas aunque no es debido a que sea de un grupo u otro si no por otras diferencias propias de los sujetos.

Tabla 24. Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes según el grupo-clase

	Inteligencia Emocional	Conflictos
U de Mann-Whitney	257,500	237,500
Z	-1,101	-1,617
Sig. asintótica(bilateral)	,271	,106

a. Variable de agrupación: Grupo 3º Educación Primaria

Por último, para completar el análisis inferencial de la fase cuantitativa es conveniente correlacionar la relación entre las variables independientes (Inteligencia Emocional y Conflictos). Esta relación se realiza a través del coeficiente de correlación de Spearman, el cual mide la relación lineal de ambas variables cuantitativas.

Así pues, del análisis de esta relación se observa (Tabla 25) que los resultados de la Inteligencia Emocional y los Conflictos son correlativamente significativos ( $r = -,686$   $p < 0,01$ ). Estos resultados significan que existe una relación entre ambas variables. Cabe decir que son variables íntimamente relacionadas en el sentido que a mayor nivel de inteligencia emocional menor índice de conflictividad y a menor nivel de inteligencia emocional mayor índice de conflictos.



Tabla 25. *Correlaciones Inteligencia Emocional y Conflictos (N=50)*

			Inteligencia Emocional	Conflictos
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	-,686**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
	Conflictos	Coeficiente de correlación	-,686**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## 7.2. Resultados fase cualitativa.

### 7.2.1. Estadísticos descriptivos frecuenciales en relación al segundo Objetivo General y Objetivos Específicos.

Para reflejar los datos referidos a los tipos de conflictos que más se dan en la muestra así como aquellas causas que originan los conflictos, es momento de centrarse en el Objetivo General 2: *Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los/las originan*; y sus correspondientes Objetivos Específicos: *Descubrir qué tipos de conflictos son más frecuentes, entre grupos y entre género e Identificar las causas que originan los conflictos o conductas disruptivas, entre grupos y entre sexo.*

Para ello, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo-explicativo cualitativo y frecuencial en el que se han categorizado los resultados en función de la tendencia mayor o menor de los datos y así conocer cuáles son los tipos de conflictos más frecuentes y a consecuencia de qué se dan. Es decir, qué tipos de conflictos se generan más y las causas que provocan esos conflictos en los alumnos con conductas disruptivas que corresponden al 42% del total de la muestra, mientras que, del resto, el 58% que se refiere a los alumnos sin conflictos, en esta fase cualitativa no se puede analizar debido a que no entran en los criterios ni en los intereses del objetivo planteado. Por tanto, solo hay que centrarse en los alumnos conflictivos.

Así pues, por lo que se refiere a los estadísticos descriptivos frecuenciales de los tipos de conflictos que más se dan en la muestra de los alumnos con conductas disruptivas, en la Tabla 26 y Figura XX, se puede comprobar cuales de las cuatro categorías de tipos de conflictos reflejados en el cuestionario son las más comunes entre ese 42%.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos frecuenciales de los tipos de conflictos más frecuentes

	N (muestra Alumnos Con Conflictos)	Frecuencia	Porcentaje
Disrupción en el aula	21	11	52%
Conducta antisocial	21	4	19%
Incidencia psicológica	21	12	57%
Incidencia física	21	8	38%

Nota. Fuente: Elaboración propia

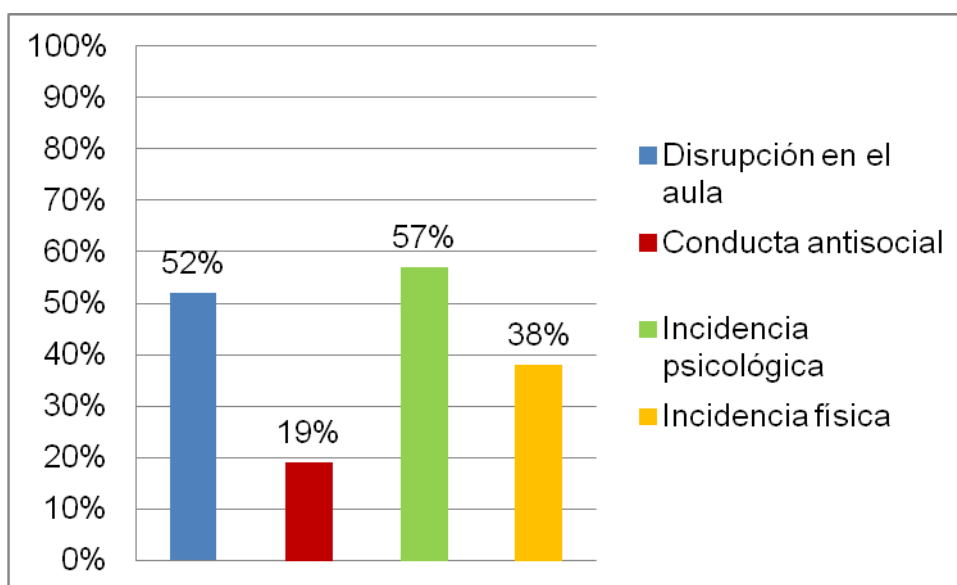


Figura XX. Gráfico de los tipos de conflictos más frecuentes

Respecto a los estadísticos descriptivos frecuenciales de los tipos de conflictos más asiduos en relación al sexo (Tabla 27 y Figura XXI) se puede verificar la diferencia entre chicos y chicas dependiendo del tipo de conflicto.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos frecuenciales de los tipos de conflictos más frecuentes según el sexo

		Disrupción en el aula	Conducta antisocial	Incidencia psicológica	Incidencia física
Niño	N	13	13	13	13
	% de suma total	73%	50,0%	67%	75%
Niña	N	8	8	8	8
	% de suma total	27%	50,0%	33%	25%
Total	N	21	21	21	21
	% de suma total	100%	100%	100%	100%

Nota. Fuente: Elaboración propia

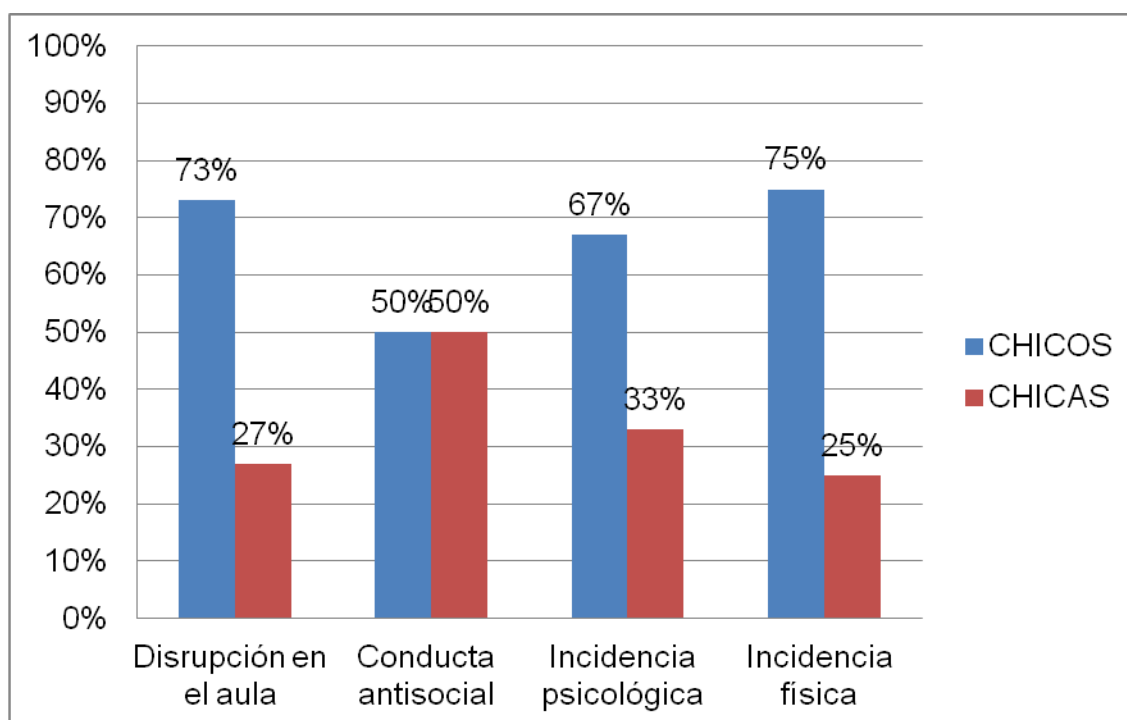


Figura XXI. Gráfico de los tipos de conflictos más frecuentes según el sexo

Continuando con los mismos descriptivos, pero según el grupo-clase (Tabla 28 y Figura XXII) se aprecia la diferencia entre grupo A y grupo B teniendo en cuenta los tipos de conductas disruptivas.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos de los tipos de conflictos más frecuentes según el grupo-clase

		Disrupción en el aula	Conducta antisocial	Incidencia psicológica	Incidencia física
A	N	14	14	14	14
	% de suma total	72,7%	25,0%	66,7%	62,5%
B	N	7	7	7	7
	% de suma total	27,3%	75,0%	33,3%	37,5%
Total	N	21	21	21	21
	% de suma total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Fuente: Elaboración propia

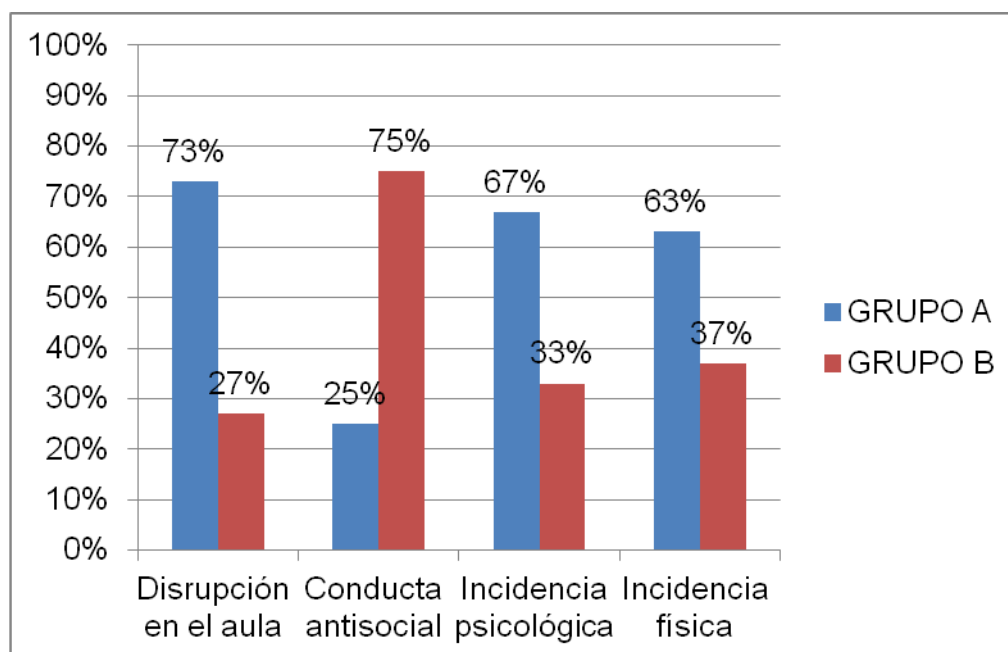


Figura XXII. Gráfico de los tipos de conflictos más frecuentes según el grupo-clase

Centrándose ahora en las causas que originan los conflictos de ese 42% que se refiere a los alumnos con conflictos, se puede observar (Tabla 29 y Figura XXIII) aquellas causas más frecuentes, destacando entre ellas, la falta de habilidades sociales y la actitud egoísta con un 57% (repetiéndose en 12 ocasiones) y la falta de regulación emocional con un 52% (dándose en 11 ocasiones).

Tabla 29. Estadísticos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes

	N (muestra Alumnos Con Conflictos)	Frecuencia	Porcentaje
Falta de regulación emocional	21	11	52%
Falta de habilidades sociales	21	12	57%
Comunicación	21	6	28%
Actitud egoísta	21	12	57%
Deseos de llamar la atención	21	6	28%
Desinterés por temas escolares	21	3	14%
Asunción del rol de "mal alumno/a"	21	2	10%
Presiones de los compañeros	21	2	10%
Tendencia a la agresividad	21	7	33%
Agrado por transgredir las normas	21	1	5%
Otras	21	0	0%

Nota. Fuente: Elaboración propia

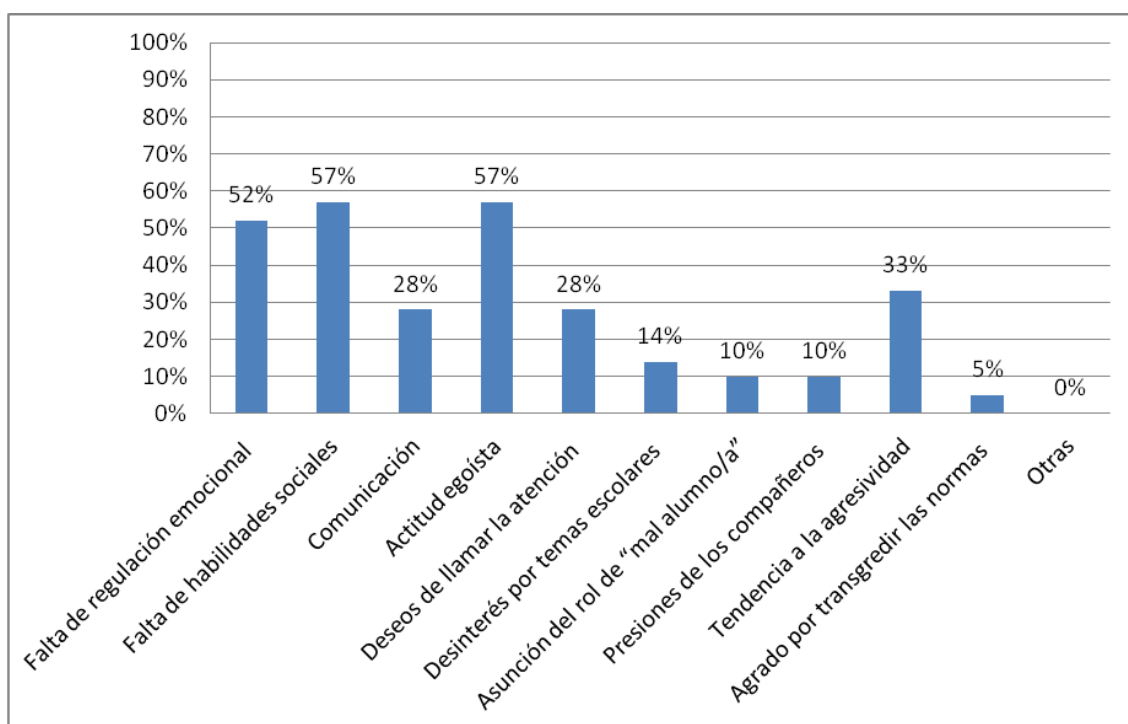


Figura XXIII. Gráfico de las causas más frecuentes

Considerando los mismos estadísticos descriptivos, pero ahora en relación al sexo, en la siguiente tabla y figura (Tabla 30 y Figura XXIV) se comprueba la diferencia de aquellas causas que más se dan tanto en chicos como en chicas.

Tabla 30. Estadísticos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes en relación al sexo

	N (muestra Alumnos Con Conflictos)	Frecuencia	Chicos	Chicas
Falta de regulación emocional	21	11	9	2
Falta de habilidades sociales	21	12	9	3
Comunicación	21	6	5	1
Actitud egoísta	21	12	7	5
Deseos de llamar la atención	21	6	5	1
Desinterés por temas escolares	21	3	3	0
Asunción del rol de "mal alumno/a"	21	2	1	1
Presiones de los compañeros	21	2	1	1
Tendencia a la agresividad	21	7	5	2
Agrado por transgredir las normas	21	1	1	0
Otras	21	0	0	0

Nota. Fuente: Elaboración propia

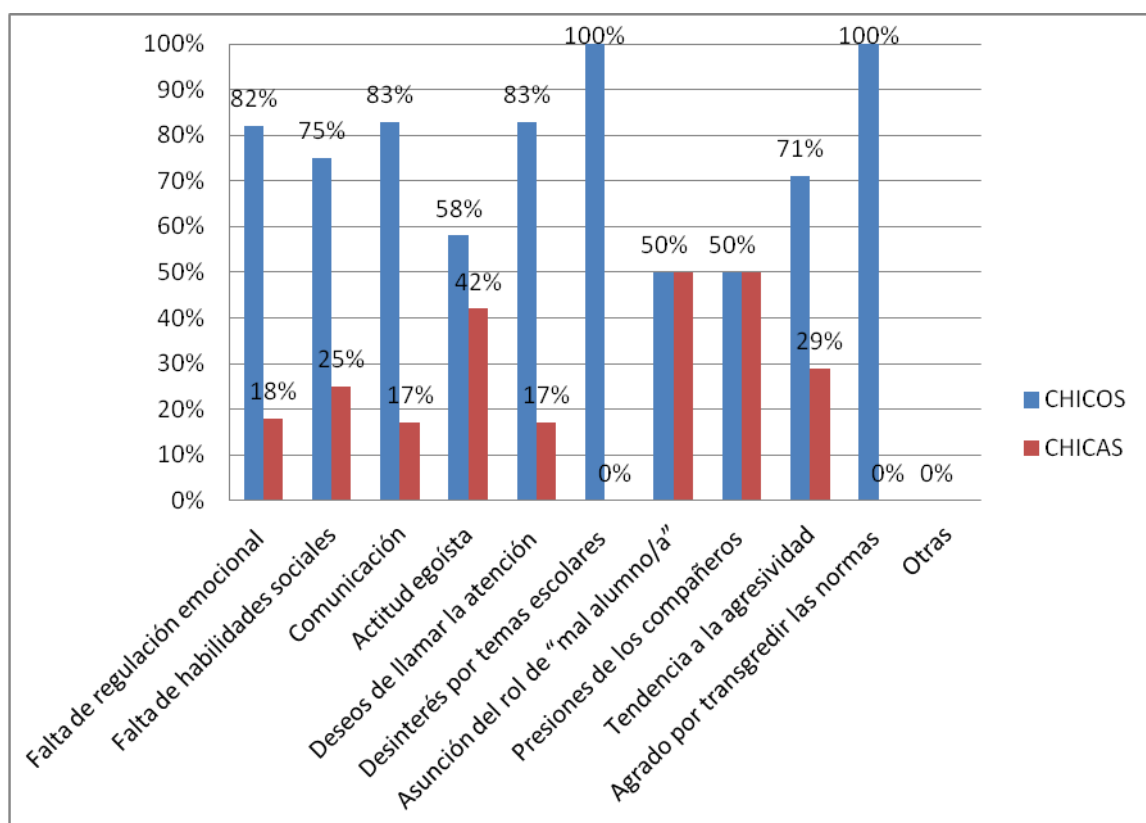


Figura XXIV. Gráfico de las causas más frecuentes en relación al sexo

Por último, es importante conocer aquellos datos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes en relación al grupo-clase comprobando la diferencia que existe en estos estadísticos entre grupo A y grupo B (Tabla 31 y Figura XXV) y dónde se dan más esas causas que, evidentemente, están relacionadas con la cantidad de conflictos entre ambos grupos.

Tabla 31. *Estadísticos descriptivos frecuenciales de las causas más frecuentes en relación al grupo-clase*

	N (muestra Alumnos Con Conflictos)	Frecuencia	Grupo A	Grupo B
Falta de regulación emocional	21	11	8	3
Falta de habilidades sociales	21	12	8	4
Comunicación	21	6	3	3
Actitud egoísta	21	12	5	7
Deseos de llamar la atención	21	6	4	2
Desinterés por temas escolares	21	3	0	3
Asunción del rol de “mal alumno/a”	21	2	1	1
Presiones de los compañeros	21	2	2	0
Tendencia a la agresividad	21	7	5	2
Agrado por transgredir las normas	21	1	0	1
Otras	21	0	0	0

Nota. Fuente: Elaboración propia

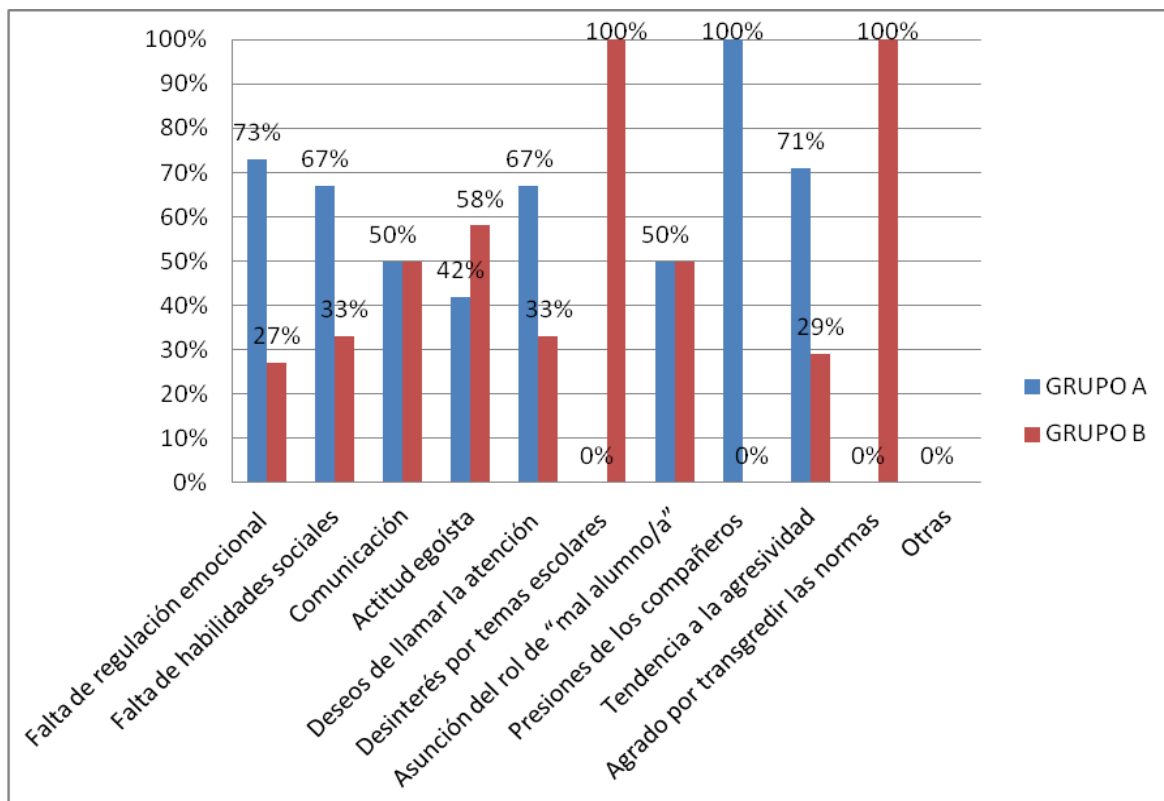


Figura XXV. Gráfico de las causas más frecuentes en relación al grupo-clase



## **8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

### **8.1. Conclusiones de la investigación.**

Tal y como se ha descrito tanto en la introducción como en el planteamiento de problema el propósito de esta investigación es conocer de manera empírica la relación existente entre la inteligencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria, concretamente de un nivel académico, y los conflictos o conductas disruptivas así como los tipos de conflictos y sus causas, en un contexto de aula, que inciden de manera directa en la convivencia en una muestra de 50 alumnos (27 niños y 23 niñas) de un colegio de la provincia de Valencia.

Para ello, se ha propuesto dos objetivos generales, uno relacionado con la IE y el número de conflictos/conductas disruptivas y otro más relacionado con los tipos de conflictos y las causas que los originan.

Entonces, llegado a este último apartado de investigación es momento de presentar las conclusiones y la discusión a las que se ha llegado, teniendo en cuenta todo el análisis de los resultados realizado anteriormente, en relación a cada uno de los Objetivos Generales y sus correspondientes Objetivos Específicos de este estudio.

Al igual que en el apartado de los resultados, a continuación, se van a presentar las conclusiones y discusión de investigación siguiendo la misma estructura. Primero extraer las conclusiones del primer O.G. que pertenece a la fase cuantitativa y posteriormente al segundo O.G. que pertenece a la fase cualitativa.

#### **8.1.1. Conclusiones que hacen referencia a los objetivos de investigación.**

**O.G.1. *Conocer y analizar la relación entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nº de conflictos/conductas disruptivas*** (ver apartado 5)

En relación a este primer objetivo general de investigación, con los datos obtenidos se concluye que, al igual que otros estudios científicos, las variables Inteligencia Emocional y Conflictos/Conductas Disruptivas tienen el mismo comportamiento y la IE se relaciona con las variables de tipos de conflictos y las variables de las causas que originan estos conflictos evaluadas con el cuestionario correspondiente a estas variables. Es decir, a mayor grado de Inteligencia Emocional menor número de conflictos/conductas disruptivas y a menor número de Conflictos/Conductas Disruptivas mayor nivel de inteligencia emocional. Esto se traduce que a mayor nivel de IE y menos o prácticamente nada de conflictos mejores relaciones interpersonales, mayor actitud prosocial, mayor autorrelugación emocional y mayores habilidades sociales.

Para corroborar científicamente estas conclusiones, es fundamental ir a la literatura científica y contrastar con autores que bajo el paraguas de sus investigaciones han extraídos resultados similares. Para ello se ha basado en lo ya mencionado en el marco teórico.

Los resultados obtenidos en este estudio, en relación con la Inteligencia Emocional y Conflictos/Conductas Disruptivas, son similares a los extraídos por autores como Extremera y Berrocal (2004) donde se constata que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional y destacan que los alumnos con bajos niveles de IE presentan peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Estos mismos autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), en otro estudio concluyeron que altos niveles de IE se asocia con menos números de comportamiento impulsivos y una menor justificación de la agresión puesto que alumnos con menos justificaciones de conductas agresivas muestran una mayor y alta claridad emocional y mayor habilidad para reparar las emociones negativas así como niveles más bajos de impulsividad poseyendo un alto nivel de salud mental.

Asimismo, diferentes hallazgos demostrados por Rubín (1999, citado en Extremera y Berrocal, 2004) evidencian relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes y el desarrollo conductas prosociales hacia los demás que el resto de los alumnos que tienen menor grado de IE.

Siguiendo la misma línea Schutte, Malouff, Bobik (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales y en estudios Lopes, Salovey y Straus (2003) también se han encontrado evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales ya que aquellos estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas y en consecuencia menos conflictos. Este hecho se apoya en que estas relaciones se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas.

Por tanto, después de haber obtenido los resultados de este estudio y después de haberlos contrastado con resultados similares de investigaciones anteriores, se cumple la evidencia científica en el presente proyecto que la Inteligencia Emocional influye de manera significativa en los Conflictos/Conductas Disruptivas y con esto se da respuesta a la Hipótesis 1 en la que se afirma que *la inteligencia emocional se relaciona con el comportamiento, con la gestión de las emociones, así como con los conflictos/conductas disruptivas en niñas y niños de Educación Primaria, en un contexto de aula*. Además, gracias a la información recogida, con las conclusiones que se extraen de este O.G.1, se puede contestar a la pregunta general de investigación la cual es *¿Existe un vínculo o una relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en un contexto de aula en los niños y niñas de Educación Primaria?*, y se puede afirmar que sí existe una justificación significativa en la relación entre IE y conductas disruptivas que los propios datos pueden sostener.

Continuando con el primer objetivo general, es momento de extraer las conclusiones a las que se ha llegado en los objetivos específicos correspondientes.

**O.E. 1.1. Conocer el nivel de Inteligencia Emocional y los conflictos/conductas disruptivas de la muestra.**

Con relación al primer objetivo específico de O.G.1, se ha realizado una Correlación bivariada obteniendo relación entre las variables IE y nº de Conflictos. Se concluye, pues, que la diferencia en las medias de las variables en el análisis inferencial respecto a las correlaciones de las variables IE y nº de Conflictos, hay un relación lineal, un vínculo en que a mayor IE menos conductas disruptivas y, a mayor índice de conflictos/conductas disruptivas menor IE. Por tanto, con esta conclusión, se puede afirmar que existe un vínculo entre la IE y el número de conflictos/conductas disruptivas en los estudiantes de la muestra participante y, se da respuesta, además, a la Hipótesis 2, *Existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de la inteligencia emocional y el nº de conflictos/conductas disruptivas;* y a la Hipótesis 3, *el número de conflictos/conductas disruptivas es un factor vinculado con el nivel de inteligencia emocional del alumnado.*

**O.E. 1. 2. Comparar el nivel de IE y de los conflictos/ conductas disruptivas entre chicos y chicas.**

Con relación al segundo objetivo específico del O.G.1, se puede extraer la conclusión que la diferencia de medias entre niños y niñas en las variables Inteligencia Emocional y Conflictos/Conductas Disruptivas, contrastadas con la prueba U de Mann-Whitney son estadísticamente significativas en la variable dependiente Sexo porque hay evidencia en los niveles de IE y Conflictos entre ambos sexos, nivel de IE (2,96 – 2,44), número de conflictos (4,96 – 1,39), ambas variables independientes favorables a las chicas, aunque, también es cierto, como indica la prueba de Mann-Whitney que estas diferencias, a pesar de ser significativas, no es debido a que sean niñas o niños, sino por otro tipo de factores de los sujetos.

Pero, centrándose en el tema que nos ocupa, los resultados obtenidos en este estudio, en relación con la IE y Conflictos/Conductas Disruptivas en función del Sexo, se comportan similarmente a otros estudios realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) que demuestran que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres.

Por tanto, una vez más, se demuestra con datos empíricos que en la presente investigación, la muestra de las chicas tiene una media de Inteligencia Emocional más alta que las del género opuesto que, evidentemente, como se muestra, además tienen menos índice de conflictividad. Y, en base a estas conclusiones se da respuesta a la Hipótesis 4, *las chicas poseen mayor nivel de Inteligencia Emocional que los chicos,* pues, se puede apreciar en las medias de los conflictos entre chicos y chicas; y también a la Hipótesis 6, *los conflictos se dan más en el género masculino que en el femenino.*

### **O.E. 1. 3. Comparar el nivel de IE y de los conflictos en grupo A y B.**

Con relación al tercer objetivo específico del O.G.1, con los datos obtenidos y analizados anteriormente, se demuestra la diferencia de medias entre grupos en las variables Inteligencia Emocional y Conflictos/Conductas Disruptivas, contrastadas con la prueba U de Mann-Whitney son estadísticamente significativas en la variable dependiente Grupo-clase porque hay evidencia entre los niveles de IE y Conflictos entre ambos grupos, nivel de IE (2,50 – 2,88), número de conflictos (4,15 – 2,42), ambas variables independientes favorables al grupo B, aunque, también es cierto, como indica la prueba de Mann-Whitney que estas diferencias, a pesar de ser significativas, no es debido a que sean de un grupo u otro, sino por otro tipo de factores de los propios sujetos y grupos.

Por tanto, con los datos obtenidos, existe una diferencia entre grupos en las variables independientes IE y Conductas Disruptivas. En cuanto a la diferencia de IE hay mayor igualdad, pero respecto al número de conflictos hay una gran diferencia entre los grupos. Y, en este caso, se puede demostrar con datos empíricos de este estudio que el grupo B posee un amplio nivel de IE con un índice menor de conflictos que el grupo A. Con esto, se da respuesta a la Hipótesis 5, *Existen diferencias en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional y nº de Conflictos/Conductas Disruptivas entre grupo A y grupo B*, en este caso en favor al grupo B.

### **O.E. 1. 4. Conocer el alumnado sin conflictos y con conflictos y diferenciar el género y el grupo-clase de los alumnos conflictivos.**

Con relación al cuarto objetivo específico del O.G.1, se concluye y se quiere poner de relieve, en base a los estadísticos descriptivos obtenidos que se evidencia un alto porcentaje en la muestra de conflictividad, un 42% que corresponde casi prácticamente a la mitad de la muestra (21 alumnos de 50). Y que, el nivel de 3º de Educación Primaria, concretamente este grupo, tiene un alto índice de disrupción.

Por tanto, la diferencia de los datos entre sexo y grupo-clase en la variable independiente del nº de Conflictos/Conductas Disruptivas es significativa.

Partiendo de lo que interesa al objetivo de estudio en las conclusiones, primeramente, era necesario distinguir y conocer el alumnado sin conflictos del alumnado con conflictos. A partir de este momento, hay que centrarse en las conclusiones de los segundos.

Respecto a la diferencia de medias entre el sexo en la variable independiente del nº de Conflictos/Conductas Disruptivas de los alumnos con conflictos, se concluye que hay mayor índice de conflictividad en el género masculino que en femenino (1,38 – 1,25) y, esto hace concluir, una vez más que, a pesar de que en las chicas también hay conflictos, se relaciona, además, con el nivel de IE. Aquí, en esta afirmación, cabe y se responde, de nuevo, a la Hipótesis 4, *las chicas poseen mayor nivel de Inteligencia Emocional que los chicos*; y a la Hipótesis 6, *los conflictos se dan más en el género masculino que en el femenino*.

Por otro lado, en cuanto a la diferencia de media entre grupo-clase en la variable independiente de los alumnos con conflictos, se concluye que existe un mayor grado de conflictividad en el grupo A (1,43 - 1,29). Y, este dato corrobora, las conclusiones anteriores respecto a la media de conflictos entre los grupos, aunque en este caso, se concreta aún más, pues solo se centra en datos de los alumnos conflictivos. Por tanto, una vez más, se concluye que, las evidencias empíricas favorecen al grupo B, aunque, también es cierto que hay mayor número de alumnos con conflictos en el grupo A que en grupo B. Además, también se da respuesta a la Hipótesis 5, si observamos solo las conductas disruptivas, *Existen diferencias en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional y nº de Conflictos/Conductas Disruptivas entre grupo A y grupo B*, en este caso, también en favor de los alumnos con conflictos de grupo B.

### **O.G. 2. *Analizar los tipos de conflictos/conductas disruptivas y las causas que los/las originan***

Para extraer las conclusiones de este segundo objetivo general, en los instrumentos de medida se acotaron en cuatro bloques los tipos de conflictos teniendo en cuenta su relación. Los cuatro bloques fueron:

- Disrupción en el aula (interrupciones, risas, hablar, ruidos, gritos, rabietas, molestar, ...)
- Conducta antisocial (burlas, contestaciones, falta de respeto, provocaciones, hurtos, desobedecer, decir improperios,...)
- Incidencia psicológica (insultos, humillaciones, rechazo, intimidación, aislamiento, hablar mal de alguien, motes, desprecios, ...)
- Incidencia física (agresiones, empujones, peleas, agarrones, ...)

Con esta información, los responsables de cumplimentar los cuestionarios tenían más facilidad para describir el tipo o tipos de conflictos que más se daban en el alumnado con conflictos pudiendo elegir uno o más de un bloque dependiendo del alumno que en ese momento estaba valorando.

Así pues, con relación al segundo objetivo general de estudio, con los datos obtenidos se concluye que, en el contexto-aula que se estudia, existen, como indican en estudios de Rodríguez y Luca de Tena (2004), desafíos de todo tipo a la normas de convivencia y que abarcan un amplio abanico de conflictos/conductas disruptivas similares a las de la muestra como cuchicheos, risas, provocaciones constantes a los compañeros, comentarios hirientes en voz alta acerca de un compañero o de la propia tarea, insultos o motes, pequeñas peleas, ...

En este sentido, los datos recogidos demuestran un mismo comportamiento a la de la literatura científica, pues, en la muestra se sigue el mismo patrón respecto a los tipos de conflictos/conductas disruptivas en la que se evidencia, por un lado, que los tipos de conflictos más frecuentes son los relacionados con las típicas actitudes disruptivas (un 52% de los alumnos disruptivos) que boicotean el ritmo y el desarrollo normal del aula y, por otro lado, aquellas manifestaciones disruptivas que tienen que ver con presiones psicológicas (un 57% de los alumnos conflictivos) que

pueden llegar a herir la sensibilidad de la víctima que es protagonista, de manera negativa, de esa conducta.

Un detalle importante de esta conclusión es que respecto a estas categorías de conflictos, más de la mitad de los alumnos con conductas disruptivas manifiestan sus comportamientos a través de estas tipologías y, aún más significativo es el dato, casi un 60%, en las incidencias psicológicas que puede ser debido al nivel de Inteligencia Emocional de los alumnos que presentan estas conductas.

Para concretar aún más las conclusiones de este segundo objetivo general, a continuación, se destacan aquellas diferencias en las manifestaciones de conducta negativas y sus causas en relación al sexo y al grupo-clase.

### **O.E. 2.1. *Descubrir qué tipos de conflictos son más frecuentes entre grupos y entre género***

En relación al primer objetivo específico del O.G.2, una vez conocidas, a nivel general, cuales son los tipos de conflictos/conductas disruptivas más comunes en el grupo de los alumnos con conflictos, es momento de destacar cuales son más frecuentes dependiendo del sexo y del grupo-clase.

En función del sexo, los datos obtenidos desprenden aquellos conflictos/conductas disruptivas que más se dan en chicos y en chicas de la muestra de los alumnos conflictivos. Por tanto, se concluye que, como sigue la tendencia de investigación, el género masculino presenta mayor índice de conflictividad que el género opuesto, también porque son más en la muestra, y que los tipos de conflictos que se expresan cumplen el comportamiento general anteriormente descrito, actitudes disruptivas e incidencia psicológica, pero cabe destacar, que, entre sexo, hay una diferencia significativa de aquellos conflictos relacionados con el físico. Es decir, los chicos presentan más manifestaciones disruptivas relacionadas con el físico (agresiones, empujones, agarrones, peleas,) que las chicas.

En este sentido, respecto a la variable tipos de conflictos sobre el sexo, se concluye que es favorable a las chicas.

Por otro lado, respecto a la variable tipos de conflictos en relación al grupo-clase, con los datos obtenidos se concluye que, al igual en la variable de Inteligencia Emocional, hay diferencia en las medias en cuanto a la frecuencia de esos conflictos entre grupos, de nuevo, en favor del grupo B, debido también porque existe menor índice de conflictividad y mayor nivel de IE, como se puede comprobar en los estadísticos descriptivos.

Por tanto, se demuestra un comportamiento en cuanto a frecuencia en la tipología de conflictos similar a la de la variable sexo, en que la mayor parte de conductas disruptivas pertenecen a los bloques de disrupción, incidencia psicológica y física siendo el grupo A donde más se dan, pero cabe puntualizar que en el grupo B se dan más conflictos del tipo antisocial en comparación con el otro grupo.

De acuerdo con esto, respecto a la variable tipos de conflictos más frecuentes sobre el grupo-clase, se concluye, como es tendencia de estudio, que el grupo B tiene menor índice en la frecuencia de conductas disruptivas.

## O.E. 2.2. **Identificar las causas que originan los conflictos o conductas disruptivas entre grupos y entre sexo**

Teniendo presente el segundo objetivo específico de O.G.2, se considera fundamental identificar las causas de porqué se dan esos conflictos, que razones motivan a llevar a la práctica conductas disruptivas en la muestra de los alumnos con conflictos.

Con la información que se refleja en el instrumento de medida, los responsables de cumplimentar los cuestionarios tenían más facilidad para describir aquellas causas que motivaban al alumnado con conflictos a manifestar dichas manifestaciones, pudiendo elegir una o más de una dependiendo del alumno que en ese momento estaba valorando.

Así pues, con los datos recogidos respecto a la variable causas que originan los conflictos se concluye que aquellas razones tienen una correlación con el nivel de Inteligencia Emocional, pues son motivos vinculados con este constructo, tal y como se afirma en la Hipótesis 7 de estudio, *las causas por las que se originan los conflictos, son debidas, al nivel de Inteligencia Emocional, a la falta de regulación emocional y a la falta de habilidades sociales.*

Para confirmar esta hipótesis, los datos demuestran que la frecuencia de esas causas por las que se dan los conflictos es por motivos de falta de regulación emocional con un 52%, y la falta de habilidades sociales junto con una actitud egoísta casi con un 60%. Además de confirmar esta hipótesis, se da respuesta a la segunda pregunta general de estudio *¿Las conductas disruptivas/conflictos son a consecuencia de una falta de habilidades sociales y de regulación emocional? Y, los datos expuestos afirman y corroboran que la causa de estos conflictos tiene una estrecha relación con la dimensión socioemocional.*

Concretando este objetivo específico, se considera importante destacar en qué frecuencia se dan más esas causas que motivan los conflictos diferenciándolas en las variables sexo y grupo-clase.

En relación al sexo, se concluye lo dicho hasta aquí a lo largo de la investigación. Y, para corroborarlo era fundamental conocer estos datos en los que se desprende que las causas en el género masculino, en la muestra de los alumnos con conflictos, están relacionadas con menores índices de regulación emocional, menores habilidades sociales lo que sustenta la Hipótesis 7 de estudio, *las causas por las que se originan los conflictos, son debidas, al nivel de Inteligencia Emocional, a la falta de regulación emocional y a la falta de habilidades sociales,* en este caso relacionadas con la variable sexo, donde estas variables independientes siempre son favorables al género femenino. A pesar de que también hay otras causas en la diferencia entre el género como se comprueba, las que más interesan son las relacionadas con la IE para corroborar que el nivel este constructo es una causa de conductas disruptivas.

Terminando con este objetivo específico, relacionándolo con la variable grupo-clase, se cumple con el comportamiento general mostrado hasta aquí, y la conclusión que se puede extraer es que existe diferencia en las medias entre ambos

grupos respecto a la frecuencia de las causas que originan los conflictos, pues, en el grupo A son más frecuentes las causas relacionadas con la Inteligencia Emocional que en el grupo B, aunque también hay otras causas como se comprueba, aunque las que más interesan son las relacionadas con la IE para corroborar que el nivel de este constructo es una causa de conductas disruptivas.

### **8.1.2. Conclusiones que hacen referencia a las hipótesis.**

Una vez expuesto y descrito las conclusiones de los estadísticos descriptivos tanto de la fase cuantitativa como de la fase cualitativa relacionada con los objetivos de estudio, los generales y los específicos, es momento de extraer las conclusiones para conocer si con la información recogida y todos los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación se da viabilidad a las hipótesis de investigación planteadas.

Ante todo, hay que recordar que las hipótesis son aquellas formulaciones que se apoyan en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados y que establecen una relación entre una o más variables para explicar y predecir, en la medida de lo posible, los fenómenos que interesan en caso de que se compruebe la relación establecida.

A partir de aquí, se considera oportuno extraer y comprobar la relación entre aquellas hipótesis formuladas (apartado 5) y la información obtenida de las medidas de evaluación utilizadas.

**Hipótesis 1. *La inteligencia emocional se relaciona con el comportamiento, con la gestión de las emociones, así como con los conflictos/conductas disruptivas en niñas y niños de Educación Primaria, en un contexto de aula.***

De acuerdo a la primera de las hipótesis formuladas, después de haber obtenido los resultados de este estudio y después de haberlos relacionados con los objetivos de investigación, cabe decir que esta afirmación planteada en la H1 establece una relación con los datos empíricos recogidos y se comprueba que existe una correlación científica entre la Inteligencia Emocional y el comportamiento en un contexto de aula, entendiéndose como conductas disruptivas/conflictos. Asimismo, se puede extraer y afirmar que, teniendo en cuenta la tipología y las causas de las conductas disruptivas más frecuentes entre la muestra, la IE y su nivel es un condicionante en la gestión de las emociones. Es decir, aquellos alumnos con un bajo índice de IE son más propensos a una falta de autorregulación emocional que aquellos con un nivel más alto.

Por tanto, cabe decir que los resultados apoyan y reafirman esta hipótesis de estudio planteada.



**Hipótesis 2. *Existe una correlación positiva y significativa entre el nivel de la inteligencia emocional y las conductas disruptivas.***

En relación a la hipótesis segunda de estudio y en base a las referencias obtenidas, se puede afirmar que los datos apoyan la formulación planteada teniendo en cuenta las variables IE y Conductas Disruptivas, en tanto en cuanto, se comprueba que la evidencia científica respalda que se halla una correlación positiva y significativa entre ambas variables. Y, cabe decir, de nuevo, apoyando a la H1, la cual anticipa, que las conclusiones que se extraen en relación a la H2, teniendo en cuenta, además, la diferencia en las medias de las variables en el análisis inferencial respecto a las correlaciones de las variables IE y nº de Conductas Disruptivas/Conflictos, que hay un relación lineal, un vínculo en que a mayor IE menos conductas disruptivas y, a mayor índice de conflictos/conductas disruptivas menor IE.

Así pues, se afirma, a través de la H2, que existe un vínculo entre la IE y el número de conflictos/conductas disruptivas en los estudiantes de la muestra participante.

**Hipótesis 3. *El número de conductas disruptivas/conflictos es un factor vinculado con el nivel de inteligencia emocional del alumnado.***

Con los datos obtenidos a lo largo de todo el proceso de estudio, se concluye que las medias de las variables extraídas del análisis inferencial de acuerdo al nivel de IE y el nº de Conductas disruptivas/conflictos corroboran y reafirman la H3, de la cual, es posible comprobar la relación entre estas variables, en tanto en cuanto, analizando la muestra total, alumnos con una media alta de IE no manifiestan disrupción o si muestran, también se puede comprobar que en los alumnos disruptivos hay diferencia entre el nivel de IE y la cantidad de conductas disruptivas que expresan o han expresado.

Por tanto, estos datos recogidos respaldan la H3 en la que se afirma que existe una vinculación entre ambas variables y a mayor grado de IE ningún o menos conductas disruptivas y viceversa.

**Hipótesis 4. *Las chicas poseen mayor nivel de Inteligencia Emocional que los chicos.***

Para dar respuesta y afirmar la cuarta hipótesis de investigación hay que tener en cuenta las conclusiones relacionadas con el O.E.1.2 en el que se comprueba y se compara el nivel de IE en la variable Sexo.

De ello se concluye, como se afirma en la H4 que, la evidencia científica apoya la formulación planteada en el que el sexo “chicas” tiene un grado mayor de IE que el sexo “chico” como así se corrobora en las medias (2,96 – 2,44) de ambas variables, IE y Sexo. Además, para confirmar esta postulación, se puede contrastar gracias la prueba U de Mann-Whitney aunque, también es cierto, como indica dicha

prueba que estas diferencias, a pesar de ser significativas, no es debido a que sean niñas o niños, sino por otro tipo de factores de los sujetos.

Así pues, se demuestra con datos empíricos que en la presente investigación, y como se afirma en la H4, la muestra de las chicas tiene una media de Inteligencia Emocional más alta que las del género opuesto que, evidentemente, como se muestra, además tienen menos índice de conflictividad.

Ante esta afirmación, también existen estudios que corroboran la H4 y, los resultados obtenidos en este estudio, en función del Sexo, se comportan similarmente a otros estudios realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) que demuestran que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres.

**Hipótesis 5. *Existen diferencias en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional y nº de conductas disruptivas/conflictos entre grupo A y grupo B.***

En relación a la quinta hipótesis, de la cual se quería comprobar empíricamente las diferencias de IE y nº de Conductas Disruptivas comparando los grupos de la muestra, grupo A y grupo B, se concluye que, con los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación y teniendo en cuenta las conclusiones del O.E.1.3., la formulación planteada confirma que sí existe diferencia entre grupos en las medias de las variables Inteligencia Emocional (2,50 – 2,88) y Conflictos/Conductas Disruptivas (4,15 – 2,42), ambas variables independientes favorables al grupo B. Aunque, también es cierto que, a pesar de que la prueba U de Mann-Whitney establece una relación estadísticamente significativa entre grupos en las variables descritas, no es debido a que sean de un grupo u otro, sino por otro tipo de factores de los propios sujetos y grupos.

Por tanto, se demuestra y se afirma que esta hipótesis evidencia, en bases a los datos, una diferencia en las variables independientes en relación al grupo-clase en el que el grupo B posee un mayor nivel de IE con un índice menor de conflictos que el grupo A.

**Hipótesis 6. *Las conductas disruptivas/conflictos se dan más en el género masculino que en el femenino.***

Para reafirmar la sexta hipótesis de investigación, la cual se refiere a qué diferencia hay entre la variable *Sexo* y la variable *Conductas disruptivas/conflictos*, con los datos obtenidos se concluye que, al igual que se describe en la conclusión del O.E.1.2., la diferencia de medias entre niños y niñas contrastadas con la prueba U de Mann-Whitney son estadísticamente significativas (4,96 chicos – 1,39 chicas), favorable a las chicas, aunque, también es cierto, como indica la prueba de Mann-Whitney que esta diferencia, a pesar de ser significativa, no es debido a que sean niñas o niños, sino por otro tipo de factores de los sujetos.

Así pues, se demuestra con datos empíricos que en la presente investigación y como se formula en la H6, la muestra de las chicas tiene un menor índice de conflictividad que género opuesto y por tanto que el género masculino manifiesta mayor cantidad de disrupción.

Ante esta afirmación, también existen estudios que corroboran la H6 y, los resultados obtenidos en este estudio, en relación al Sexo, se comportan similarmente a otros estudios realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) que demuestran que las mujeres presentaban una menor puntuación en Conductas Disruptivas que los hombres

**Hipótesis 7. *Las causas por las que se originan los conflictos, son debidas, al nivel de Inteligencia Emocional, a la falta de regulación emocional y a la falta de habilidades sociales.***

De acuerdo con la séptima hipótesis de estudio, con los datos obtenidos y teniendo en cuenta las conclusiones extraídas en el O.E. 2. 2, se concluye que aquellas causas por las que se origina la disrupción en el contexto de aula tienen una estrecha relación con la dimensión emocional, con el nivel de IE y la falta de habilidades sociales de los alumnos.

Por tanto, los datos afirman la validez de esta H7 ya que existen evidencias empíricas en el presente estudio que corroboran la formulación de la misma (ver apartado 7.2.1., Tabla 29 y Figura XXIII), relacionando las causas a la Inteligencia Emocional.

### **8.1.3. Conclusiones que hacen referencia a las preguntas de investigación.**

El siguiente punto trata de exponer las conclusiones de estudio respondiendo al planteamiento de investigación (apartado 5) teniendo en cuenta la interrelación entre los objetivos de investigación y las hipótesis. Es decir, las conclusiones extraídas de los resultados en relación a los objetivos y a las hipótesis ofrecen réplica a las preguntas generales que guían el proyecto y que gracias a los datos obtenidos se puede expresar de una forma científica.

Partiendo del apartado, Planteamiento del Problema, el cual describe y expone el propósito de investigación, conocer de manera empírica la relación existente entre la inteligencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria, concretamente de un nivel académico, y las conductas disruptivas/conflictos (teniendo en cuenta la cantidad) en un contexto de aula, que indiquen de manera directa en la convivencia, además de conocer los tipos de conductas disruptivas/conflictos y las causas que los originan, a continuación se va a exponer las conclusiones y dar respuesta a las preguntas generales de estudio.

**Pregunta General 1. *¿Existe un vínculo o una relación entre la inteligencia emocional y las conductas disruptivas en un contexto de aula en los niños y niñas de Educación Primaria?***

En relación a la esta primera pregunta general de investigación, con los datos obtenidos se demuestra empíricamente que, al igual que en la exposición de las conclusiones del O.G.1 junto con el O.E.1.1. y las Hipótesis 1 y 2, sí existe evidencia que justifica la respuesta a esta cuestión.

En este sentido, cabe afirmar que teniendo presente las variables IE y Conductas Disruptivas, existen hallazgos en este proyecto que muestran un vínculo, una correlación entre las variables, pues, los datos corroboran en el análisis inferencial que hay un relación lineal entre ambas, en que se justifica que la IE y el nivel de esta en el alumnado influye en las conductas disruptivas en un contexto de aula teniendo en cuenta que un alto grado de IE se relaciona con menor disrupción y, un bajo nivel de IE, significa, en este estudio, mayor índice de conflictos/conductas disruptivas.

Así pues, se afirma, dando respuesta a la cuestión planteada, que sí existe un vínculo entre la IE y las conductas disruptivas/conflictos en los estudiantes de la muestra participante.

**Pregunta General 2. *¿Las conductas disruptivas/conflictos son a consecuencia de una falta de habilidades sociales y de regulación emocional?***

Para dar respuesta a esta segunda pregunta general de estudio, hay que tener en cuenta los datos obtenidos y relacionarlo con la exposición de las conclusiones del O.E.2.1. y la Hipótesis 7, pues los tres elementos ofrecen respuesta a dicha cuestión.

En este sentido, cabe decir que, la evidencia que se muestra a través de la información recogida responde de manera fehaciente que la tipología de las conductas disruptivas/conflictos tienen, entre otros, un componente derivado de una dimensión socioemocional, pues, los datos indican que aquellas causas que motivan la disrupción es debido a una falta de regulación emocional y a una falta de habilidades sociales y como consecuencia se traduce en incidencias psicológicas (insultos, humillaciones, rechazo, intimidación, aislamiento, hablar mal de alguien, motes, desprecios...).

Así pues, se afirma y se corrobora conforme ha seguido el hilo de investigación que las conductas disruptivas de la muestra de alumnos con conflictos es debido a una falta de habilidades sociales y carencias en la regulación emocional a consecuencia, como demuestran los datos, a una carencia gradual de la Inteligencia Emocional.

A partir de las preguntas generales de estudio formuladas y las respuestas correspondientes, se desprende y se deduce las posibles respuestas a las siguientes preguntas de estudio:

- ***¿La inteligencia emocional es capaz de regular los comportamientos (conductas disruptivas/conflictos)?***
- ***¿El trabajo de las emociones puede contribuir a mejorar los comportamientos, entendiéndose como conductas disruptivas/conflictos, en las aulas?***

- ***¿Necesita el alumnado estrategias emocionales para resolver sus conflictos de forma más positiva?***

En este sentido, las respuestas a estas cuestiones no son con una base empírica con datos que evidencien y justifiquen las mismas. Simplemente, en función de los resultados obtenidos de las medidas de evaluación, se desprende, se concluye y se deduce que un trabajo y un desarrollo de la dimensión emocional en el alumnado en general y en la muestra de este estudio en particular, puede contribuir a una mejor regulación de los comportamientos entendiéndose como conductas disruptivas/conflictos con la finalidad de lograr que los alumnos adquieran competencias emocionales que les permita aumentar su bienestar personal y social, y de generar climas de convivencia positivos y sanos en un contexto de aula y escolar, siendo este el primer paso para la prevención y gestión de conflictos y, ayude a los niños y niñas a comportarse éticamente en la resolución de los problemas diarios de la vida.

Las respuestas a estas preguntas con datos científicos están relacionados con la prospectiva de la investigación que más adelante se expondrá.

#### **8.1.4. Conclusiones que hacen referencia al marco teórico.**

Para terminar con las conclusiones de investigación, es sustancial relacionar las mismas que se desprenden de los resultados obtenidos con el marco teórico referente a aquellos estudios que tienen similares comportamientos que el presente y, para ello, es fundamental ir a la literatura científica y contrastar con autores que bajo el paraguas de sus investigaciones han extraídos resultados similares. Para ello se ha basado en lo ya mencionado en el marco teórico (ver apartado 4.5).

Para distribuir las conclusiones de los datos obtenidos se considera necesario basarse en algunas de las variables de estudio y sus relaciones.

- nivel de competencia emocional (VI)
- tipos de conflictos/conductas disruptivas (VI)
- causa de los conflictos/conductas disruptivas (VI)
- cantidad de conflictos/conductas disruptivas (VI),
- el sexo (VD)

En primer lugar, tomando como referencia la relación de las variables IE y las Conductas Disruptivas/conflictos, se concluye que los resultados obtenidos, teniendo como referencia los objetivos y las hipótesis en este estudio y, en relación con la Inteligencia Emocional y Conflictos/Conductas Disruptivas, son similares a los extraídos por autores como Extremera y Berrocal (2004) donde se constata que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional y destacan que los alumnos con bajos niveles de IE presentan peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Estos mismos autores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), en otro estudio concluyeron que altos niveles de IE se asocia con menos números de comportamiento impulsivos y una menor justificación de la agresión puesto que alumnos con menos justificaciones de conductas agresivas muestran una mayor y alta claridad emocional y mayor habilidad para reparar las emociones negativas así como niveles más bajos de impulsividad poseyendo un alto nivel de salud mental.

Asimismo, diferentes hallazgos demostrados por Rubín (1999, citado en Extremera y Berrocal, 2004) evidencian relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes y el desarrollo conductas prosociales hacia los demás que el resto de los alumnos que tienen menor grado de IE.

Siguiendo la misma línea Schutte, Malouff, Bobik (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE y mejor calidad de las relaciones sociales y en estudios Lopes, Salovey y Straus (2003) también se han encontrado evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales ya que aquellos estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas y en consecuencia menos conflictos. Este hecho se apoya en que estas relaciones se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas.

Por tanto, después de haber obtenido los resultados de este estudio y después de haberlos contrastado con resultados similares de investigaciones anteriores, se concluye y se cumple la evidencia científica en el presente proyecto que la Inteligencia Emocional influye de manera significativa en los Conflictos/Conductas.

En segundo lugar, tomando como referencia la relación de las variables IE y Sexo, se concluye que los resultados obtenidos, teniendo como referencia los objetivos y las hipótesis en este estudio y, en relación con la Inteligencia Emocional y Sexo se comportan similarmente a otros estudios realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001, citado en Extremera y Berrocal, 2004) que demuestran que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres.

Por último, tomando como referencia la relación de las variables Tipos de Conductas Disruptivas/conflictos y Causa de las mismas, se concluye que, los resultados obtenidos, teniendo como referencia los objetivos y las hipótesis en este estudio, tienen indicadores similares a los estudios de Rodríguez y Luca de Tena (2004), que indican que en un contexto-aula existen desafíos de todo tipo a la normas de convivencia y que abarcan un amplio abanico de conflictos/conductas disruptivas similares a las de la muestra como cuchicheos, risas, provocaciones constantes a los compañeros, comentarios hirientes en voz alta acerca de un compañero o de la propia tarea, insultos o motes, pequeñas peleas, ...

Asimismo, los datos recogidos demuestran un mismo comportamiento a la de la literatura científica, pues, en la muestra se sigue el mismo patrón respecto a los tipos de conflictos/conductas disruptivas en la que se evidencia, por un lado, que los tipos de conflictos más frecuentes son los relacionados con las típicas actitudes

disruptivas (un 52% de los alumnos disruptivos) que boicotean el ritmo y el desarrollo normal del aula y, por otro lado, aquellas manifestaciones disruptivas que tienen que ver con presiones psicológicas (un 57% de los alumnos conflictivos) que pueden llegar a herir la sensibilidad de la víctima que es protagonista, de manera negativa, de esa conducta.

Ante este hecho, se concluye que el nivel de IE tiene influencia en las incidencias psicológicas que manifiestan los alumnos.

Como conclusión final general del presente estudio, es importante señalar que la inteligencia emocional es un factor muy relevante en la vida de cualquier ciudadano, es por ello que resulta fundamental trabajarla en los centros educativos, y más concretamente en este grupo de 3º de Educación Primaria, para lograr un desarrollo óptimo desde la infancia. En esta investigación se han propuesto varios objetivos e hipótesis con el propósito de averiguar, a través de una muestra de 50 estudiantes de la provincia de Valencia, si lo que se plantea en la teoría tiene cabida en estos estudiantes. Por ello, tras haber llevado a cabo este trabajo cabe señalar que tanto los conflictos/conductas disruptivas como las causas por las cuales se originan son variables relacionadas, en mayor parte, con la inteligencia emocional de los alumnos, teniendo presente el sexo, entre otros. Esto no quiere decir que las otras variables no sean igualmente válidas, ya que, como se ha mencionado anteriormente, este estudio se ha realizado con una muestra determinada incluyendo solo a estudiantes de la misma edad y residentes en una misma provincia y localidad.

## **8.2. Limitaciones de la investigación, sugerencias y propuestas de mejora.**

A continuación, se va a presentar aquellas limitaciones y aquellas sugerencias y propuestas de mejora que se deberán tener en cuenta para dar más calidad y otorgar de más rigor a las futuras investigaciones desde un marco científico-técnico.

Comenzando por las limitaciones un aspecto que dificultó llevar a cabo la primera idea de investigación fue situación social que se está viviendo en estos momentos, la cual era poder analizar y conocer el nivel de Inteligencia Emocional de la misma muestra antes y después de un programa de intervención de educación emocional. Para ello, la idea inicial era que los mismos alumnos fueran los propios participantes del estudio, pues, se les quería administrar un pre-test y un post-test relacionado con la IE e identificar las diferencias entre ambos momentos de investigación.

Pero, de acuerdo a la situación extraordinaria, la idea inicial se tuvo que reorientar hacia un estudio más práctico técnicamente hablando. Y, la perspectiva de estudio se dirigió a analizar y conocer el nivel de IE y los conflictos/conductas disruptivas y sus causas.

Para ello, como la accesibilidad al alumnado había quedado descartada viendo la evolución social, se tuvo que echar mano de los propios tutores del grupo

de 3º de Educación Primaria, a los que el investigador tenía acceso, para poder obtener los datos en cuanto a las variables IE y Conductas Disruptivas.

A colación de lo dicho hasta aquí se considera que esta ha sido la mayor limitación, a pesar de que con la reorientación del estudio y el descarte de la idea inicial no ha habido ningún inconveniente más. Aunque, si es cierto que el tiempo físico para realizar el TFM condiciona y limita el poder indagar más en investigación educativa relacionada con al ámbito psicopedagógico.

Por todo, y teniendo en cuenta las limitaciones, se ve necesario establecer una serie de sugerencias y propuestas de mejora que puedan dar, en líneas futura de investigación, de más consistencia al estudio y del mismo modo aportar un mayor enriquecimiento con el objetivo de poder estudiar y extraer más conclusiones a cerca de las variables que se han estudiado y ampliar la relación con otras variables.

En este sentido, una primera propuesta de mejora técnica para el presente estudio sería administrar los cuestionarios no solo a los tutores que son los encargados de guiar a los alumnos en la acción tutorial sino también al resto de docentes que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como los especialistas de Educación Física, Música e Inglés puesto que todos y cada uno de ellos están en contacto directo con el alumnado y también intervienen dentro del aula ordinaria.

Como segunda propuesta de mejora sería ampliar los instrumentos de medida de la fase cualitativa. En este estudio, solamente se ha recogido en el cuestionario la tipología de conflictos y sus causas como instrumento cualitativo. Por tanto, se podría ampliar, además de este, diseñando una entrevista semi-estructurada tanto a los tutores como a los docentes implicados directamente en la acción educativa sobre aspectos relacionados con la práctica educativa a la hora de dar respuestas a los incidentes críticos, llámese conductas disruptivas/conflictos. Es decir, como actúan bajo su rol de autoridad sobre ese alumnado y de qué recursos posee para dar la mejor respuesta. Además, también sería conveniente conocer la formación respecto a dificultades de aprendizaje relacionadas con la disrupción o conflictividad, así como respecto si ha tenido una formación en educación emocional para poder intervenir de la forma más éticamente posible frente a disrupciones en el aula.

Por otro lado, en base a la limitación social vivida, pues hubiera enriquecido mucho la investigación, una propuesta de mejora para futuras investigaciones sería relacionar la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, pues existen estudios que encuentran relaciones significativas y moderadas de la IE con el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007). También, estudios similares, como los de Gil-Olarte, Guil, Mestre, Núñez, y Guil, (2005) que han evaluado la capacidad predictiva de la IE, demuestran que solo la IE y la inteligencia general son las únicas variables del estudio que presentan valor explicativo respecto al rendimiento académico. En esta misma línea, Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004), concluyen que la IE aporta capacidad predictiva sobre el rendimiento académico que la IE.



Otra de las propuestas de mejora, sería haber realizado un cuestionario sociométrico para evaluar las relaciones entre los compañeros, pero debido a la situación actual no era posible la accesibilidad al alumnado para que cumplieran el instrumento de evaluación.

Por último, sería conveniente, manteniendo las mismas variables de este estudio, ampliarlas para comprobar la relación existente entre la IE, los conflictos y las variables de contexto, entendiendo como factores contextuales la estructura y el clima familiar, el origen social y el medio sociocultural y el lugar de residencia de estos sujetos, pues, es importante saber estos factores para analizar si también hay vínculo entre la IE, los conflictos y las características contextuales. Para ello, se hubiera tenido que diseñar un instrumento para administrar a las familias con tal de recolectar esa información y después contrastarla con el resto de variables para conocer si existe alguna relación.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones y propuestas de mejorar indicadas, se puede afirmar que el presente estudio presenta evidencia empírica enriqueciendo este campo de investigación, pues se concluye que la Inteligencia Emocional aporta relación positiva con las conductas disruptivas.

### **8.3. Prospectiva de la investigación.**

Considerando las conclusiones a las que se ha llegado en este estudio, que indica, como se menciona anteriormente que hay una correlación positiva entre las variables de estudio, IE y conflictos, es momento de destacar aquellos aspectos que le den a los resultados de esta investigación un futuro para mejorar los constructos estudiados.

Así pues, como se ha mencionado a lo largo del proyecto, el estudio se dirige hacia un fin, y cómo se destaca tanto en la introducción así como en la justificación, es mejorar la convivencia en el centro escolar y en un contexto de aula, pues existen evidencias que las dificultades de convivencia son una problemática social, cultural, escolar y se trata de una de las mayores preocupaciones del cuerpo docente ya que influye en variables como el rendimiento académico y en las relaciones interpersonales. Y, con estudios como el presente, se quiere poner de relieve empíricamente que hay que invertir en prevención y gestión de conflictos porque una de los mayores objetivos de convivencia positiva es conseguir sujetos emocionalmente y éticamente sanos que actúen en base a unos criterios morales que ofrece la sociedad como la paz, el respeto, la tolerancia y la empatía.

Dicho esto, y bajo esta óptica, una de las líneas de futuro de este estudio, sería volver hacer la misma investigación después de haber trabajado con los alumnos la educación de la inteligencia emocional a través de un programa de educación emocional que permita adquirir mayores competencias emocionales a los discentes ofreciéndoles herramientas y recursos necesarios para cuando se enfrenten a un incidente crítico que sepan actuar bajo una ética personal y social.

En la misma línea, este estudio se considera un justificante para demostrar con datos empíricos que es fundamental el trabajo de las emociones, pues las

personas somos puramente emocionales y actuamos en función de nuestra situación emocional del momento. Por tanto, el poder justificar en el propio centro que hay que empezar a invertir tiempo en la educación de las emociones, se trata de una medida para que en un periodo corto de tiempo, desde la institución, así como los diferentes departamentos como el de Orientación Educativa pasando por el Equipo Directivo se haga una planificación en la formación docente sobre la Educación Emocional que dote de herramientas y recursos para poder guiar la práctica educativa a través de las emociones como un criterio para la prevención y gestión de conflictos que hagan de la convivencia escolar un tesoro con el que poner en valor la identidad propia de toda la comunidad educativa.

Se sabe que la tarea de los docentes es compleja (guía, asesor, orientador y acompañante del aprendizaje) y por ello exige el dominio de estrategias pedagógicas y educativas que faciliten la equidad y calidad de la intervención en las aulas para toda la diversidad del alumnado. Y, para ello, no basta con la experiencia, es necesario que los docentes estén motivados para aprender y dominar las estrategias de la práctica educativa que favorezcan la consecución de una convivencia sana. Por todo ello, es pertinente reiterar la importancia de crear programa de educación emocional para docentes y estudiantes. En los docentes, para fortalecer el manejo de prácticas específicas de disrupción y conocimiento de las emociones de sus estudiantes. En los alumnos, para mejorar su toma de decisiones, en tanto, el manifestar una conducta disruptiva también es una decisión, que podría no presentarse si se evidencia en ellos el control emocional.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abarca, M. (2003). La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica. (Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Acosta, M. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. Ministerio de Educación.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Cisspraxis.
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional. Barcelona: Cisspraxis.
- American Psychological Association (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Ávila, M. G. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista Iberoamericana de educación, 29, 85-104.
- Belmonte, V. M. (2013). Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/35772/1/TESIS%20VÍCTOR%20BELMONTE%20LATEST1.pdf>
- Berlanga, V., & Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 2012, vol. 5, num. 2, p. 101-113.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 5.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Introducción. En Bisquerra, R. (Coord.). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona), España: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de: <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1Faros%206%20Cast.pdf>
- Bisquerra, R. y Punset, E. (2015). Universo de emociones. Valencia: PalauGea.
- Bisterra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla. S. A.

- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*, 1, 174-177.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. y Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid:Alianza Editorial.
- Catalá Miñana, A. (2016) *Dimensión Social de la Persona: emociones*. Departamento de Psicología Social Universitat Autònoma de Barcelona.
- Centro de Escritura Javeriano. (2019). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1) 180-213.
- Colas, P., Buendía, L., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5.ª Ed.)*. Londres: Sage Publications.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-123.
- DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.
- Defensor del pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor Español del Pueblo. . <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.

- de los Derechos Humanos, D. U. (1948). Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General del 10 de diciembre. París.
- Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz, S., y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 49, 125-145. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, C (2004) El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2).
- Fernández-Berrocal, P., y Extermera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6 (2), 421-436.
- Fierro, M. C. (2011). Convivencia democrática e inclusiva: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Buenas Prácticas.
- Fischer K., Shaver, Ph. y Carnochan, P. (1990) How Emotions Develop and How they Organise Development, Cognition and Emotion, 4:2, 81-127.
- Gadamer, H. G. (2001). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme.
- Gallardo-Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Cuestiones pedagógicas, 18, 143-159.
- García, M., y Giménez, S. I. (2010). La Inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería), 3(6). Recuperado el 12 de febrero del 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gil, J. (1994). Análisis de los datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: Editorial PPU.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Grinell, R. M. (1997), *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5a. ed.), Trasca, Illinois: F. F. Peacock Publishers
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibarrola, B. (2004). La educación de la inteligencia emocional. In *Proceedings from the IX technical conference: Other Ways to Educate*.
- JARES, X.R. (2001). *Educación convivencia*. Madrid: Popular.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Ledesma, R., Molina Ibáñez, G. y Valero Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143-152.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López, E. (2005). La educación emocional en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Rubio, J. L., Moraleda Sepúlveda, E., Rodríguez Polo, B., García-Salmones Fernández, M. L., y Primo Prieto, M. (2013). *Inteligencia emocional vs inteligencia general: aspectos a considerar en la docencia*.
- Mavroveli, S., & Petrides, K. (2008). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire Child-Form*. Institute of Education, University of London.
- Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento. Resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?, en *Educational Psychology Review*, 12, (2000), pp. 163-183.

- Montañés, M. C. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, 3.
- Montaño, A. (2014). A propósito de la sociedad para la que educamos y el deterioro de la convivencia en los colegios de Bogotá. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 221-229.
- Mora, F. (2004). *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Malpica, D. M. R. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Páez, M., L. y Castaño, J., J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/5798/6984>
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2010). Análisis no paramétrico: El procedimiento Pruebas no paramétricas. *SPSS 10. Guía para el Análisis de datos*, 581-646.
- PEREA, R. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, n.º 4, pp. 15-40.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standard son how to develop and report systematic reviews in psychology and health. *International journal of clinical and health psychology*, 13, 49-57. Recuperado de [www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-432.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-432.pdf).
- Pérez, E. y Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiencia, Revista Latinoamericana de ciencias psicológicas*, 5(2), 105-108. Doi: 10.5872/psiencia/5.2.32
- Pérez-González, J. C., y Sánchez-Ruiz, M<sup>a</sup> J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the big five, big two and big one frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Plutchik, R. (2001). The nature of Emotions. *American Scientist*, 89, 344-350.

- Reinke, W.M. y Herman, K.C. (2002). Creating school environment that detends antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Reeve, J. (2004). *Motivación y emoción*. Madrid. McGraw-Hill.
- Rodríguez-Gómez, D. (2018) El Proyecto de Investigación. En Meneses, J., Bernabeu, J., Bonillo, A., Eiroa-Orosa, F.J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S., y Valldeoriola, J. (Ed.), *Intervención Educativa basada en evidencias científicas*. Barcelona, España: Oberta UOC Publishing, SL.
- Rodríguez, R. (2007). Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares. *Revista Mex. Noviembre* consultada en la Word Wild web EBSCO, 12.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2004, 2ª ed.). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula*. Málaga: Aljibe.
- Salinas, L. (2002). *Derecho, Género e Infancia. Mujeres, niños, y niñas en los Códigos Penales de América Latina y el Caribe Hispano*. México.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad*.
- Sattler, J. M. (1996). *Evaluación Infantil*. México: Editorial EL Manual Moderno (3ª edición).
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C.... y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (2016) *Poner fin al tormento: enfrentando el acoso de la escuela al ciberespacio*. Nueva York: Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños.
- Yin, R. K.(2009). *Case Study Research: design and methods* (4.ª Ed.). Londres: Sage Publications.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.



# ANEXOS

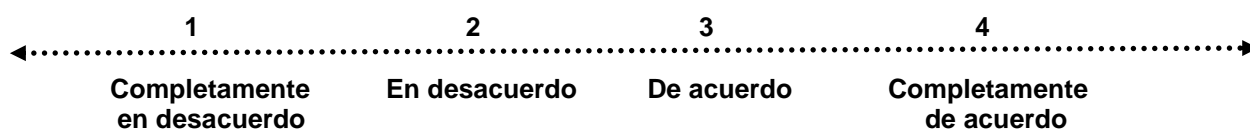
## Anexo I. TEIQue-CSF CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS-FORMA CORTA PARA PROFESORES-

ALUMNO: Alumno 1 Sexo: chico  chica

Grupo: A/B

### INSTRUCCIONES:

- Con este cuestionario pretendemos conocer cuáles son las competencias emocionales de su alumno/a. Debes responder lo que tú piensas de su alumno/a.
- Por favor, recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Trabaja tan rápido como sea posible y no pienses demasiado las respuestas.
- Marca la respuesta que creas que describe mejor a su alumno/a escribiendo el número según el grado de la siguiente escala.



	1	2	3	4
1. Es capaz de adaptarse a nuevas situaciones.				
2. Es un/a alumno/a muy alegre.				
3. Habitualmente encuentra las palabras adecuadas para expresar lo que siente.				
4. Le resulta fácil identificar y comprender sus propias emociones.				
5. Es capaz de controlar sus enfados.				
6. Es impaciente y le cuesta esperar para conseguir lo que quiere.				
7. Tiene buenas relaciones con sus compañeros.				
8. Se siente bien consigo mismo/a.				
9. Trata siempre de hacer las cosas lo mejor posible.				
10. En general su grado de competencia emocional es alto.				

S. Mavroveli & K.V. Petrides(2007), Institute of Education, University of London.  
Adaptación española de S.C. Benito y Pérez-González (2011), Facultad de Educación, UNED

## Anexo I. CUESTIONARIO SOBRE LOS TIPOS DE CONFLICTOS Y SUS CAUSAS PARA CONOCER LA RELACIÓN ENTRE IE Y Nº de CONFLICTOS POR ALUMNO/A

1. **Número de conflictos del alumno/a durante el curso.** (marque, en **rojo**, la casilla o el número que considere)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Si es > 10 escriba el nº en la casilla contigua →	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---	--

\*Si la respuesta anterior es 0, no continúe.

\*Si la respuesta anterior es 1 o más de 1, continúe con la pregunta 2 y 3.

2. **¿Qué tipos de conflictos o conductas disruptivas suele expresar el/la alumno/a?** (marque con una **X** el bloque o bloques que considere)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Disrupción en el aula</b> (interrupciones, risas, hablar, ruidos, gritos, rabieta, molestar, ...)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conducta antisocial</b> (burlas, contestaciones, falta de respeto, provocaciones, hurtos, desobedecer, decir improperios, ...)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Incidencia psicológica</b> (insultos, humillaciones, rechazo, intimidación, aislamiento, hablar mal de alguien, motes, desprecios, ...)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Incidencia física</b> (agresiones, empujones, peleas, agarrones, ...)</li> </ul>	

2. **¿Cuáles son las causas de los conflictos o conductas disruptivas del alumno/a?** (marque con una **X** la/las que considere)

Falta de regulación emocional (no saber canalizar emocionalmente una situación desagradable que puede causar un conflicto)	
Falta de habilidades sociales	
Comunicación (no saber expresar las necesidades y deseos, falta de comunicación asertiva, ...)	
Actitud egoísta	
Deseos de llamar la atención (por aburrimiento, hacerse el gracioso, falta de refuerzos positivos, ...)	
Desinterés por temas escolares (bajo nivel académico, poca participación académica, ...)	

Asunción del rol de "mal alumno/a"	
Presiones de los compañeros (necesidad de quedar bien)	
Tendencia a la agresividad	
Agrado por transgredir las normas (no tener hábitos de convivencia, desconocimiento de las normas del grupo-clase, no existencia de normas y sanciones claras, ...)	
Otras (escribe la que considere):	

Fuente: Cuestionario de Elaboración Propia